



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Carolina Campos de Menezes

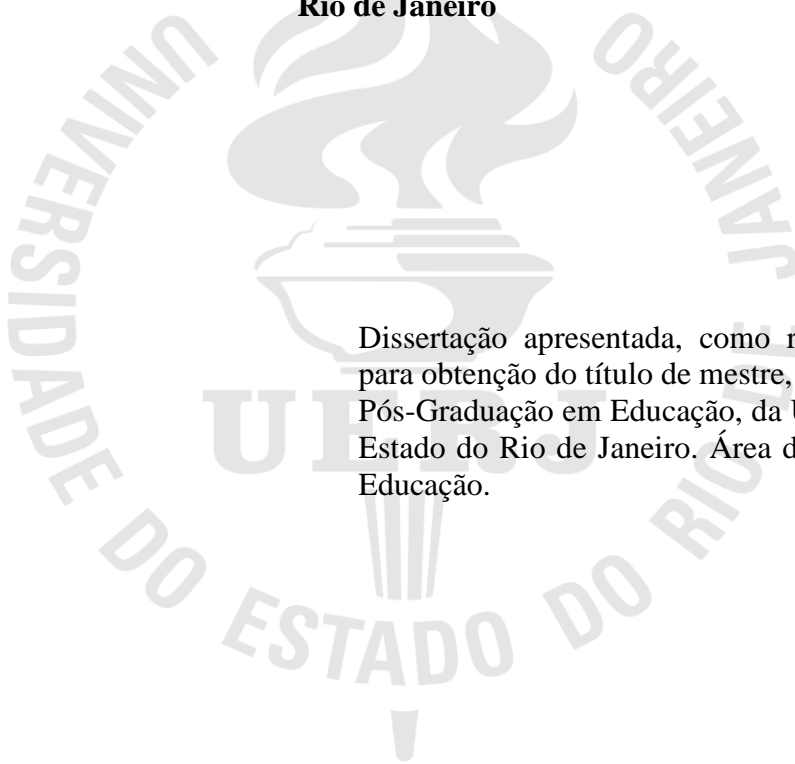
**Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no
Município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2023

Ana Carolina Campos de Menezes

**Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do
Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lisandra Ogg Gomes

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M543 Menezes, Ana Carolina Campos de
Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no
Município do Rio de Janeiro / Ana Carolina Campos de Menezes. – 2023.
107 f.

Orientadora: Lisandra Ogg Gomes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Crianças – Teses. 3. Infância – Teses. I. Gomes,
Lisandra Ogg. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Carolina Campos de Menezes

**Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do
Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 15 de setembro de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Lisandra Ogg Gomes (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília – UNB

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Ao meu amado avô Luiz Carlos, que há pouco partiu, mas deixou seu legado de admiração pelas crianças, as infâncias e as fotografias.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço às crianças do EDI da Pedra da Panela, por permitirem a realização dessa pesquisa e por me mostrarem que suas ações são capazes de modificar as mais diversas situações.

À direção do EDI e toda a comunidade escolar, que direta ou indiretamente colaboraram para a realização dessa pesquisa. Especialmente agradeço a Deise, Mônica, Tânia e Renato, equipe de profissionais que abriu as portas da sala, e me recebeu com braços abertos, olhares atentos e interessados.

A toda comunidade da Pedra da Panela, que há 7 anos me acolhe.

Assim como Priscila Vieira, minha primeira diretora e primeira diretora do EDI da Pedra da Panela. Sou grata, porque acreditou no meu trabalho e nas minhas pesquisas, entendeu a importância da pesquisa acadêmica ao abrir as portas da unidade para o NEIPE/UERJ.

À minha querida amiga, Deise Fróes que me ajudou a superar o início da docência na rede pública, e me incentivou a canalizar os descontentamentos e a não conformação para a escrita.

A toda Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por autorizar a realização da pesquisa, em especial a equipe do setor de Convênios e pesquisas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por me orientar quanto aos procedimentos referentes à autorização para realização da pesquisa.

Ao Centro de Referência da Educação Pública Anísio Teixeira, que através do programa anual de bolsas de mestrado e doutorado, incentivam a realização de pesquisas na Rede, e promovem a divulgação dos resultados.

À Lisandra, pela oportunidade de ter sido sua orientanda. Pela sua presença constante, mesmo quando geograficamente estávamos muito distantes. Sou grata pelo respeito, firmeza e delicadeza presentes nas suas orientações. Sem sua dedicação, certamente o resultado não seria positivo. Obrigada por ser exemplo de profissional e de pessoa. Te tenho como modelo!

Aos meus pais, Simone e Eduardo, que adiaram muitos sonhos para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por serem meu porto seguro e por sempre acreditarem que eu poderia chegar aonde quisesse.

Agradeço ao meu irmão Felipe, pelo auxílio com questões tecnológicas, e pela sua presença.

A toda minha família, pelo interesse e preocupação. Especialmente aos meus tios Marta e Silas, pois quando ainda criança investiram em meus estudos. Ainda, à minha amada avó

Dora, pelas constantes orações e por ter se mantido firme diante dos desafios que a vida tem lhe imposto nos últimos anos.

Ao Raphael, pela compreensão da ausência e por me acolher com palavras de incentivo, gestos de amor e por sempre acreditar na minha capacidade.

À UERJ, por ter me mostrado que a Educação vale a pena, e por ter ampliado meu olhar para o mundo.

Aos colegas do grupo de pesquisa Território dos Estudos da Infância, pelas discussões dos textos, interesse na pesquisa e conversas amigas. Especialmente à Aline Buy, parceira de estágio e trabalhos, que me acolheu no grupo de pesquisa, e a Flávia Menezes, pela escuta e disponibilidade em ajudar.

A Vera Vasconcellos e todos os integrantes do NEIPE/UERJ, que com as pesquisas e parcerias realizadas na rede pública municipal do Rio de Janeiro, colaboraram na formação das professoras e na conseqüente transformação das práticas docentes.

À Deus, que com sua infinita graça e misericórdia permitiu que eu chegasse até aqui.

Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um
sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que
na pedra.
Fotografei a existência dela.
Manoel de Barros

RESUMO

MENEZES, Ana Carolina Campos de. *Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro*. 2023. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa surge do desejo de compreender as formas estéticas, éticas e políticas que crianças de 0 até 3 anos acionam nas relações e interações com seus pares e adultos em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. A pesquisa foi realizada através de observação participante, com inspiração etnográfica e técnica de fotografias, no acompanhamento semanal de um grupo de crianças de 2 e 3 anos (Maternal 1), durante o primeiro semestre do ano de 2022, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, identificado na pesquisa como o EDI da Pedra da Panela, pertencente à 7ª CRE. Este EDI está localizado em uma região singular da cidade, e por isso, sua caracterização territorial é essencial para compreender as dinâmicas da vida social das crianças moradoras da região e frequentadoras deste espaço institucional de educação. Além disso, o EDI apresenta-se como locus privilegiado para a pesquisa, porque representa, para um grande número de crianças cariocas, a efetivação do direito à Educação. Diante da faixa etária do grupo de crianças observadas, o conceito de linguagem foi utilizado de maneira alargada, compreendendo que existem diferentes formas de comunicação e manifestação (gestos, balbucios, olhares e falas). Para a análise dos dados, foram considerados os princípios éticos, políticos e estéticos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Os estudos sociais da infância e os estudos da criança, foram acionados para afirmação das crianças enquanto sujeitos de direitos e parte integrante da sociedade, além de oferecerem repertório para a compreensão dos aspectos geracionais que envolvem as crianças e suas infâncias, e o conseqüente lugar desigual que ocupam na sociedade. Um breve histórico dos direitos das crianças e das políticas municipais de atendimento às crianças pequenas foram apresentados. Nos dados colhidos no campo as categorias analisadas foram: rotina, relações sociais e corpos. A partir delas constatou-se que as crianças são seres ativos e agem politicamente nos meios em que estão inseridas, apesar de sua posição minoritária e subalterna na estrutura social, e a ausência de uma política de participação, suas ações nas rotinas, suas relações sociais e são capazes de modificar as ordens instituintes.

Palavras-chaves: Crianças. Infância. Política. Espaço de Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

MENEZES, Ana Carolina Campos de. *Children and Childhood in Action at the Child Development Space in the city of Rio de Janeiro*. 2023. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research emerges from the desire to comprehend the aesthetic, ethical, and political forms that children from 0 to 3 years old activate in their relationships and interactions with their peers and adults in an Early Childhood Development Space. The research was carried out through participant observation, inspired by ethnography and photography techniques, in the weekly monitoring of a group of 2 and 3-year-old children during the first semester of 2022, in an Early Childhood Development Space in the Western Zone of Rio de Janeiro, identified in the research as EDI Pedra da Panela, belonging to the 7th Regional Education Coordination. This development space is situated in a unique region of the city, and therefore, its territorial peculiarity is essential to understand the dynamics of the social lives of the children residing in the area and attending this institutional educational space. Furthermore, the Development space is a privileged locus for the research, as it represents the achievement of the right to education for a large number of children in Rio de Janeiro. Given the age range of the observed children, the concept of language was used broadly, encompassing different forms of communication and expression (gestures, babbling, gazes, and speech). For data analysis, the ethical, political, and aesthetic principles presented by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (BRAZIL, 2010) were considered. Social studies of childhood and child studies were employed to affirm children as subjects with rights and integral parts of society. They also provided a repertoire for understanding the generational aspects involving children and their childhoods, and the consequent unequal place they occupy in society. A brief history of children's rights and municipal policies for the care of young children was presented. In the collected field data, the analyzed categories were: routine, social relationships, and bodies. From these categories, it was established that children are active beings and act politically in their environments, despite their minority position and subaltern status in the social structure. Despite the absence of a participation policy, their actions in routines, social relationships, and bodily performativity have the capacity to modify the instituting orders.

Keywords: Children. Childhood. Politics. Early Childhood Development Space.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Epifania.....	14
Fotografia 2 - Ponte amarela sobre o canal do Anil.....	41
Fotografia 3 - Praça próxima à escola e ao EDI da Pedra da Panela.....	44
Fotografia 4 - Associação de moradores do bairro Jardim Anil.....	44
Fotografia 5 - Quadra de futebol próxima ao EDI da Pedra da Panela.....	45
Fotografia 6 - Pedra da Panela vista do solário de uma das salas do EDI	46
Fotografia 7 - Crianças no brinquedo de madeira.....	49
Fotografia 8 - Théo e as fichas.....	68
Fotografia 9 - Valentina fotografando.....	70
Fotografia 10 – Lucas fotografando.....	71
Fotografia 11 - Recepção.....	72
Fotografia 12 - Deise alimentando Pérola.....	74
Fotografia 13 - Lucas e Ohana.....	76
Fotografia 14 - “Miguel, qual o seu lado?”	77
Fotografia 15 - “Você é menino!”	78
Fotografia 16 - Laura toma posição.....	81
Fotografia 17 - Caminhando juntas.....	83
Fotografia 18 - Vila sésamo.....	84
Fotografia 19 - Tempo.....	84
Fotografia 20 - Murillo e as bonecas.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Mapa dos bairros e regiões da cidade do Rio de Janeiro.....	37
Imagem 2 - Mapa com delimitação da região de Jacarepaguá.....	39
Imagem 3 - Mapa de satélite com a localização do EDI e seu entorno.....	40
Imagem 4 - Mapa de satélite EDI, Escola de ensino fundamental e praça.	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Configuração do EDI no ano de 2022	47
Tabela 2 - Configuração do EDI no ano de 2023	47
Tabela 3- Crianças da pesquisa	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
CEMSASIS	Centros Municipais de Atendimento Social Integrado
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CPI	Coordenadoria da Primeira Infância
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPS	Índice de Progresso Social
LBA	Legião Brasileira da Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Professora de Educação Infantil
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
SMA	Secretaria Municipal de Administração
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SUBE	Subsecretaria de Ensino
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CRIANÇAS, INFÂNCIAS E GERAÇÃO	20
1.1	Infância e geração	21
1.2	Crianças enquanto sujeitos políticos	26
2	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDI E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS	31
2.1	Crianças cariocas entre direitos e políticas	31
2.2	O EDI da Pedra da Panela: territorializar o debate	36
2.3	EDI da Pedra da Panela: espacialidade e pesquisa	46
3	METODOLOGIA	51
3.1	Minúcias, minúsculas e miúdas: construção do olhar para o objeto e da metodologia	53
4	GESTOS, LINGUAGENS E ASSINATURAS DAS CRIANÇAS DO EDI DA PEDRA DA PANELA	65
4.1	Rotina	67
4.2	Relações sociais	73
4.3	Corpos	79
	CONCLUSÃO	87
	REFERÊNCIAS	95
	ANEXO A -Termo de autorização de imagem, voz e texto	104
	ANEXO B -Documento de autorização para realização da pesquisa acadêmica, emitido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	105
	ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	106

INTRODUÇÃO

Fotografia 1 – Epifania



Fonte: Arquivo pessoal.

O dicionário Michaelis (2022) define Epifania como “Percepção do significado essencial de alguma coisa.” Conheci a palavra epifania quando ainda cursava o Ensino Médio, durante as aulas de literatura que falavam de Clarice Lispector. Na época, achava um exagero os textos da escritora autora, que conseguia transformar o simples contato com um inseto nas mais profundas e filosóficas reflexões sobre a vida. Eu não compreendia Clarice. Tampouco compreendia o sentido de epifania.

Durante o curso da graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre os anos de 2013 e 2017, fui aprovada no ano de 2016 em concurso para o cargo de Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura do município do Rio de Janeiro, onde inaugurei minha expedição e minha epifania docente. Em 2017, inserida em uma turma de pré-escola, sozinha com 25 crianças de 4 anos, durante 9 horas ininterruptas por dia, cheguei a pensar que uma educação infantil de qualidade na rede pública municipal, que respeitasse as crianças e seus direitos só podia ser utopia. Todo o estranhamento e inquietude com as práticas, políticas e realidades vividas pelas crianças e professores, provocou o interesse em dar continuidade na minha formação. Por isso, no ano de 2018 ingresso no curso de Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, visando aprofundar o conhecimento teórico e crítico sobre os temas relacionados à formação desde a primeira infância, direitos e políticas para/das crianças, formação docente e tantos outros.

No dia 10 de julho de 2018, no auge dos incômodos com a realidade que desfrutava no ambiente escolar, experimentei um momento de percepção real da coisa, minha própria

epifania. Observava as crianças a brincar no pátio, mas frustrada por não conseguir encontrar beleza no caos que eu pensava viver cotidianamente e na rede pública. Observava sem ver. Até que o movimento de Anna Júlia capturou meu olhar:

Anna Júlia anda apressada pelo extenso gramado do pátio segurando um objeto que não consigo identificar, parecia uma parte de algum brinquedo quebrado. Anna organiza o espaço, o mostra para as outras crianças e as convida para sua atividade. Em alguns minutos começam a cantar parabéns em volta do objeto, que agora já era um bolo. Cantam, gritam, sorriem, apagam velinhas e seguem em outras brincadeiras abandonando o objeto. Em outra parte do pátio, Luís corre com os braços esticados para trás como se planejasse alçar voo. (Caderno de registros, julho de 2018)

Capturo o momento narrado acima com a câmera do celular e o resultado é a fotografia que abre este trabalho. Foi ali, nessa ordinária e magnífica amostra cotidiana que com as lentes teóricas necessárias, eu pude realmente ver as crianças. Deste movimento de observação e percepção real das crianças e seus movimentos, surge o primeiro trabalho apresentado em congresso, inaugurando minha jornada acadêmica. As crianças com suas ações, me levaram para a academia.

A fotografia que abre este trabalho e que intitulo como “Epifania”, representa o início de uma caminhada na qual pude perceber o quanto as realidades das crianças, suas narrativas, linguagens, culturas e tantas outras dimensões me levaram ao movimento inquietante de questionar as práticas docentes realizadas, sempre em busca de uma educação infantil de qualidade, que respeitasse as crianças e seus direitos.

E o reverberar desta epifania levou-me também a uma nova dimensão sobre os direitos das crianças e sua condição na estrutura social. Entre elas destaco as determinações legais, aprovadas na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) e a Convenção dos Direitos das Crianças (BRASIL, 1990b), fundamentais para garantir às crianças e aos adolescentes sua inclusão nas políticas públicas enquanto sujeito de direitos. Por sua vez, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz em seu artigo 227 o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar com absoluta prioridade os direitos básicos às crianças e aos adolescentes e jovens¹.

O ECA ou Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) posicionou as crianças em um lugar de detentores de direito, direitos humanos que devem ser garantidos a todas as crianças em território nacional. Llobet (2011) evidencia como a noção construída de criança como sujeito de direitos está vinculada a uma ideia de tempo subjetivo e uma ideia de

¹ Anterior ao ECA vigorava no Brasil o Código de Menores, Decreto Nº 17.943-A/1927, DE 12 DE OUTUBRO DE 1927, também conhecido como lei ou código Mello Mattos, e posteriormente reformulado em 1979. Decreto disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 04/02/2023.

um sujeito geral. Enquanto isso, a CDC, ou a Convenção dos Direitos das Crianças amplia a extensão dos direitos destes sujeitos, quando não os limita aos direitos de proteção e provisão, mas traz a participação como um grande e importante direito, que integra parte dos princípios abordados no documento. (ARANTES, 2012)

Llobet (2011) discorre sobre a tensão existente entre os direitos que são garantidos às crianças, o qual em função de garantir a proteção, que é direito das crianças e adolescentes, uma série de outros são constantemente negados, como por exemplo, a participação. Por isso este trabalho, age na contramão desta tensão, afastando-se de uma hierarquização de direitos, trazendo o ECA e a CDC como marcos de igual importância para tratar das conquistas para as crianças no campo legal.

Foi diante deste momento epifânico e de tomada de consciência, quando descubro a pesquisa como parte do fazer docente, enquanto resultado do percurso formativo. As reflexões envolveram o enfrentamento às práticas educativas produtivistas que persistem em habitar as creches e os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI²) da cidade do Rio de Janeiro e ainda a oposição ao frágil cenário da não garantia de direitos às crianças cariocas, conforme será apresentado nos capítulos seguintes. Também passo a compreender que além de pesquisar as políticas educacionais voltadas para as crianças da cidade do Rio de Janeiro também é necessário publicizar práticas que deem visibilidade às crianças e aos educadores. Estes sujeitos que são foco da política e que nos incitam a construir cotidianamente uma educação pública e de qualidade, e a combater o discurso de falência da escola pública.

Atenta a necessidade de leitura, produção textual e participação em eventos acadêmicos, desde então me envolvi com a Universidade diretamente, quando me vinculo em 2020 ao grupo de pesquisa Território dos Estudos da Infância, coordenado pela Prof^a Dr^a Lisandra Ogg Gomes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd - UERJ). Neste grupo de pesquisa por meio da leitura de artigos científicos, dissertações e teses, fui construindo uma maturidade intelectual e textual na compreensão do que significa a pesquisa, com seus aportes metodológicos e teóricos, os quais contribuem para o tema. Tudo isso, sem nunca tirar os pés do lugar que me forma cotidianamente, a escola pública, materializada no EDI.

Tais experiências narradas, geraram novos contornos às práticas, que me propuseram um sentido de pesquisa e experiência cotidiana envolvendo o mundo das crianças, seus olhares, descobertas, criatividade, suas concepções estéticas, éticas e políticas no processo de

² O EDI é um plano de investimento ampliação da rede da educação infantil que abrigam tanto creches quanto pré-escolas (RIO DE JANEIRO, 2010). No segundo capítulo me aprofundarei neste debate.

educação. Início um movimento formativo constante onde “a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática” (ESTEBAN, ZACCUR, 2008, p. 17).

No ano de 2020 o Brasil é atingido pela pandemia que assolou tantos países do mundo e trouxe medidas de isolamento social. Apesar das impossibilidades do cenário, mantive o propósito e compromisso com a produção acadêmica e com a formação. Desse modo, considerando o vivido, a compreensão do que é a pesquisa, o estudo acadêmico realizado no grupo de pesquisa e meu interesse em compreender as crianças em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), ingressei, em 2021, na pós-graduação *strictu sensu* do PROPEd. Meu propósito de pesquisa é compreender a dimensão ética, estética e política das ações das crianças em um EDI. De modo mais específico busco apreender que transformações as crianças provocam nesse espaço a partir das relações e interações estabelecidas com seus pares e adultos. Para tanto, a observação e participação nesse cotidiano escolar é um instrumento metodológico importante na medida em que me permite examinar e analisar os gestos e as linguagens das crianças que modificam esse espaço.

A escolha do EDI como locus de pesquisa se dá por ser professora de um desses espaços. Esse modelo de projeto é uma forte característica para a Educação Infantil carioca, que conta com EDIs espalhados por toda extensão da cidade do Rio de Janeiro, recebendo bebês e crianças de diferentes bairros, e com isso, uma pluralidade de realidades enfrentadas pelas crianças, revelando no cotidiano as complexidades de suas condições de vida. Ainda, levo em consideração o papel que esse Espaço representa na vida de milhares de crianças cariocas e suas famílias, por entender que esta pesquisa pode atuar na construção de outros modos de olhar para as infâncias e as crianças. E, desta maneira, construir políticas e práticas, que garantam o diálogo, a qualidade e a proteção dos sujeitos e que corroborem com o preconizado na legislação e no currículo da rede pública municipal de Educação. Conforme garante o Currículo Carioca para a Educação (RIO DE JANEIRO, 2020a), os bebês e crianças são seres ativos, com iniciativas e vontades, concepção que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). De acordo com o Currículo Carioca as crianças são:

sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (RIO DE JANEIRO, 2020a, p. 6).

Tudo isso, tendo em vista que enquanto professora-pesquisadora da rede pública, tais ações são parte das responsabilidades e atribuições do cargo, assim como a formação em serviço

é parte da atividade de qualificação, mesmo quando esta não é proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação.

Por ser produzido por uma professora-pesquisadora, este trabalho também apresenta a potência da pesquisa como um eixo formativo e a reafirmação da indissociabilidade entre ela e a docência. É desta indissociabilidade, que cresce a possibilidade de revelar as tantas vozes presentes nas escolas, EDIs e creches públicas³ do município do Rio de Janeiro, tantas vezes silenciadas pela violência, pela inacessibilidade aos direitos básicos tanto das crianças, quanto de suas famílias e profissionais que com elas lidam.

É oportuno marcar que, mesmo tendo como lócus um espaço educativo e tratar a dimensão da pesquisa como parte do fazer docente, não são objetos desta pesquisa, as práticas pedagógicas, o currículo, a formação de professores e outras questões do fazer cotidiano das instituições pedagógicas. O que se deseja nesta pesquisa é compreender que formas estéticas, éticas e políticas crianças de 0 até 3 anos acionam nas relações e interações com seus pares e adultos em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. Para essa análise e compreensão elegi as seguintes categorias de análise: a rotina, as relações sociais e os corpos.

Para isso, no primeiro capítulo, intitulado de “Crianças, infâncias e geração”, aponto reflexões sobre estes conceitos. Procuro analisar, em um primeiro momento, os aspectos da infância e geração (SARMENTO, 2005, 2003) e, posteriormente, apresento considerações sobre as crianças enquanto sujeitos políticos, levando em conta sua localização no mundo dos direitos e sua ação nos meios sociais dos quais participam.

Aspectos sobre as políticas de educação infantil, o Espaço de Desenvolvimento Infantil e os princípios éticos, estéticos e políticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) são apresentados no segundo capítulo. Intitulado de “Política de Educação Infantil, EDI e os princípios estéticos, éticos e políticos”. Apresento o EDI enquanto uma política pública de educação infantil do município do Rio de Janeiro, as crianças enquanto sujeitos de direito desta política e como estes princípios são condicionantes deste espaço. Além disso, caracterizo o EDI em que a pesquisa foi realizada, localizando-o geograficamente e socialmente na cidade do Rio de Janeiro, e discorrendo sobre as questões que envolveram a pesquisa neste espaço.

A metodologia desta pesquisa, descrita no capítulo “Metodologia”, apresenta um caráter exploratório, a partir de uma observação participante com técnicas de fotografias, conversa com crianças e observação. Com inspirações etnográficas, e com base em duas perspectivas

³ A creche nesta sentença não se refere ao segmento que corresponde a faixa etária dos 0 aos 3 anos, mas aos espaços institucionais de educação que carregam essa denominação.

metodológicas, a fotoetnografia e as metodologias minúsculas, apresento um caminho metodológico que acredito ser potente, na tentativa de descolonizar o olhar adulto e visibilizar as ações das crianças pequenas, minúsculas e miúdas, pensando as minúcias de suas ações e linguagens no cotidiano do EDI. Além disso, apresento os encaminhamentos realizados para entrada no campo e as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças. Para além dos aspectos burocráticos, revelo os entraves e as possibilidades que se abrem ao ocupar o lugar de professora-pesquisadora.

“Gestos, linguagens e assinaturas das crianças do EDI da Pedra da Panela” é o título do último capítulo, que apresenta as categorias de análise que emergiram no campo de pesquisa a partir das observações realizadas com as crianças. As categorias que sobressaíram nos dados, e por isso definidas para análise foram: (a) A rotina, como uma importante estrutura do trabalho pedagógico na Educação Infantil; (b) As relações sociais, situações em que o objetivo das crianças parecia ser o estabelecimento de uma relação, a afirmação enquanto sujeito ou o vínculo; e (c) Os corpos, enquanto manifestação política e como forma privilegiada de comunicação, linguagem que as crianças pequenas adotam para manifestar seus desejos e vontades. Além destas categorias as análises são permeadas pelos aspectos éticos, estéticos e políticos que envolvem a presença das crianças no espaço institucional e nas relações que ali se estabelecem.

No capítulo das considerações finais, retomo o problema que moveu a elaboração da pesquisa e questões que surgiram no decorrer do trabalho e que fazem permanecer o desejo de escrever e pesquisar. Sem dúvidas, esta pesquisa possibilita compreender a potência política, ética e estética das crianças e suas ações dentro dos espaços públicos de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro. Esse movimento de reconhecimento e legitimação das ações das crianças trazem visibilidade e singularidade aos modos de ver e viver das crianças, em suas infâncias nos espaços institucionais de educação, e nos provocam a pensar também sobre como essas infâncias se revelam e transitam pela cidade. Ainda revela-se a necessária permanência da discussão sobre os direitos das crianças, que apesar dos avanços legais, muito ainda há para prosseguir.

1. CRIANÇAS, INFÂNCIAS E GERAÇÃO

Os estudos que apresentam uma abordagem interdisciplinar da infância, cresceram expressivamente ao longo dos últimos anos, mas apesar disso, ainda não alcançaram uma visibilidade pública proporcional a este crescimento (SARMENTO, 2013). Fugindo de perspectivas biologizantes e psicologizantes, o que os Estudos da Criança buscam compreender “a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar”. (SARMENTO, 2013, p. 15)

Sarmento (2005) analisa como a sociologia da infância, enquanto campo que faz parte dos Estudos da Criança, propôs-se a olhar para a infância fora dessas perspectivas biologistas e busca interrogar a sociedade, tomando as crianças como objeto de investigação sociológica.

Para além do desenvolvimento biológico é preciso também considerar que a criança se desenvolve social e culturalmente. Nesse perspectiva Geertz (2008) afirma a existência da indissociabilidade entre aquilo que é biológico e aquilo que é adquirido social e culturalmente. Segundo o autor, “isso significa que a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal.” (GEERTZ, 2008, p. 34) Além disso, esta condição peculiar de desenvolvimento não define o ser da criança, nem a condena a discursos que tendem a submeter a infância a uma condição de provisoriedade e de fase que necessita ser superada. (SARMENTO, 2013)

Sendo a sociologia e a antropologia áreas que constituem os estudos da infância, ambas revelaram a infância enquanto categoria geracional e a criança como sujeito atuante, histórico e de direitos. É importante considerar que as pesquisas que tratam das crianças e infância parecem avançar para um ponto comum: a necessidade de fugir do individualismo e paternalismo para poder garantir a abrangência da multiplicidade de experiências vividas pelas crianças. Sarmento (2013, p. 30) afirma que “Necessitamos de uma perspectiva dialética capaz de compreender as relações de mútua implicação da identidade social da infância com a diversidade dos contextos e das práticas sociais da infância.”

Talvez esse seja o caminho para se pensar a infância a partir da realidade do Brasil, pois, por ser um país de extremas desigualdades socioeconômicas torna a vida das crianças duras e complexas, e por isso nos cabe questionar quais são as garantias de direitos para elas, seu lugar nas políticas públicas e sua ação ética, estética e política nos meios sociais em que estão inseridas. Conforme apontam o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o

Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a criança deve ser prioridade absoluta na garantia de direitos e melhor interesse.

Apesar de viverem certa invisibilidade na vida pública, pois não são ouvidas sobre questões que as afetam – sendo constantemente faladas por outros – e sua cidadania ser compreendida como de segunda ordem⁴, ainda assim as crianças são continuamente pauta dos debates e embates políticos do mundo dos adultos. Em nome daquilo que se pensa como melhor para elas, são elaborados, aprovados e implantados projetos e políticas que visam proteger e muitas vezes evitar que fiquem expostas e participem da vida pública. A infância e as crianças são uma geração e sujeitos que acionam políticas em suas ações e para sua própria existência. Sendo assim, esta seção apresenta dois pontos importantes deste debate, o primeiro, “Infância e geração”, que trata do conceito de infância enquanto uma categoria da estrutura social. O segundo ponto, “Crianças enquanto sujeitos políticos”, apresenta uma noção de política, direitos e cidadania para afirmar o potencial transformador e político das crianças em suas ações.

1.1 Infância e geração

O estudo do conceito de gerações vem gradativamente sendo recuperado nos debates sociológicos e de educação, e incorpora a estas interseções, tais como gênero, classe, raça e outros, conforme apontam Weller e Motta (2010). Por isso, no contexto deste trabalho, julga-se necessário retomar o debate deste conceito, tendo em vista o apontamento de Sarmiento (2005) sobre a necessidade de rever conceitos que foram incorporados à sociologia da infância, como, por exemplo, o conceito de geração. Por considerar o papel da infância na estrutura geracional e social, desdobrarei alguns pontos do conceito de geração a partir dos estudos de Jens Qvortrup, Manuel Sarmiento, Leena Alanen e Mannheim, este último a partir da interpretação de Weller.

O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010) é referência no campo da sociologia da infância ao inaugurar e defender que a infância é uma categoria permanente na estrutura geracional. Para Qvortrup (2010, p. 635), “Em termos estruturais, a infância não tem um

⁴ Segundo Sgritta (1997) as crianças seriam cidadãs secundárias, pois não podem usufruir dos direitos na mesma ordem que fazem os adultos.

começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional.”

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, a palavra infância ainda carrega a falta e a incompletude, e se supõe que por esse razão acaba por apartar a criança da sociedade. Conforme apresenta Qvortrup (2010, p. 636) esta não integração à sociedade marca a infância como um período ainda não integrado à estrutura e a criança como um ainda não membro da sociedade,

em outras palavras, que sociedade é exatamente a mesma coisa que sociedade adulta. É obviamente certo afirmar que uma criança não é um adulto integrado na sociedade, o que não parece, contudo, que isso seja condição necessária para ser completo enquanto indivíduo. As crianças são dessa forma, por definição, excluídas da sociedade, uma vez que a sua integração a esta marca o fato da sua infância ter chegado ao fim.

Tais ideias defendidas por Qvortrup, trazem certa paralisia ao conceito e conseqüentemente aos sujeitos, e com a afirmação de um não pertencimento à sociedade, parecem condenar as crianças a um não lugar. Por isso, reconhecer a infância enquanto parte da estrutura geracional, significa pensá-la de uma maneira que não visa homogeneizar seus sujeitos, mas sim como

um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p. 366 e 367)

Tendo em vista a complexidade do conceito de geração, concordo com os autores que a geração da infância é permanente na estrutura, mas ao mesmo tempo em que é mutável. Mas a infância também é uma fase da vida do indivíduo, que é marcada por características do tempo em que vive. Esta perspectiva teórica leva a um distanciamento de uma perspectiva homogeneizadora e traz uma maior dinamicidade ao conceito, porque ao mesmo tempo em que há permanência das gerações, elas também são completamente diferentes e sujeitas a mudanças. Por exemplo, existem diferenças de comportamentos, ações, cultura de pares, brincadeiras entre uma criança que viveu sua infância na década de 90 e outra que está vivendo sua infância no Brasil atualmente.

No período pós pandemia isto ficou bem evidente. Enquanto professora de berçário, vivi inúmeras situações inesperadas, que só foram possíveis de ser experimentadas na reabertura física das escolas. Por exemplo, cada vez que os bebês viam algum adulto manuseando um

vidro de álcool em gel ou um borrifador de álcool líquido esticavam seus pequenos braços e/ou solicitavam verbalmente “álcool”. As crianças que viveram a infância durante e após a pandemia carregarão essa marca histórica e social. Eu, que vivi a infância na década de 90, também carrego as marcas da pandemia enquanto membro da geração dos adultos, que passou a usar o álcool na higienização do espaço escolar, por exemplo. Elas e eu compartilhamos de um mesmo tempo histórico, o que nos aproxima, mas as experiências vividas são diferentes.

Sarmiento (2005), ao retomar o conceito de geração para historicizá-lo, apresenta as ideias de Karl Mannheim que define geração como

um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Mannheim considera a infância em seu sentido histórico e social, por isso, é necessário atentar como a partir da geração as interações ocorrem entre os indivíduos. Para uma análise mais detalhada, o autor apresenta três subdivisões do conceito: conexão, unidade e posição geracionais. Para melhor compreendê-los, utilizo o trabalho de Weller (2010), que esclarece as ideias de Mannheim, sendo uma grande estudiosa do autor.

Para Weller (2010), Mannheim entende a posição geracional como algo que diz respeito a uma potência, um campo de possibilidade de aquisição de novas experiências por um determinado grupo. A posição geracional corresponde às experiências vividas em comum que criam uma ligação e identificação entre as pessoas nascidas no mesmo tempo cronológico. O exemplo indicado anteriormente sobre a pandemia posiciona as crianças nesse lugar geracional. Por sua vez a conexão geracional trata de um vínculo concreto, isto é, diz respeito aos sujeitos nascidos em um mesmo tempo cronológico. Segundo a autora (2010, p. 214) “Para a conexão geracional, não basta participar apenas “potencialmente” de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual.”

Apesar do interesse de Mannheim não residir nos grupos, o termo unidade geracional é o que mais se aproxima dos modos distintos de viver a infância. Conforme apresenta Weller (2010, p. 215)

As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. O nascimento em um contexto social idêntico, mas em um período específico, faz surgirem diversidades nas ações dos sujeitos. Uma outra característica é a adoção ou criação de estilos de vida distintos pelos indivíduos, mesmo vivendo em um mesmo meio social. Em outras palavras: a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Mas a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a

ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional.

As subdivisões apresentadas pelo autor compõem a discussão do problema geracional. Weller (2010, p. 208), afirma que “o problema geracional é um problema de existência de um tempo interior, logo não mensurável e sendo possível estudá-lo numa perspectiva qualitativa e não quantitativa”.

A idade é um dos aspectos da geração, mas somente ela não garante que os indivíduos de uma mesma conexão geracional viverão as mesmas experiências. Apesar de ser um dado sociocultural, no contexto escolar a idade possui um peso, visto que com frequência define o grupamento que a criança frequentará e, conseqüentemente, os pares com quem irá conviver no espaço escolar. Até a legislação foi formulada com base nas idades para definir o quantitativo de adultos recomendados para cada faixa-etária de grupos de crianças na educação infantil, o que revela como o fator idade também é determinante nas políticas. A idade também é um marcador que define se um indivíduo é bebê ou criança. Então, ao realizar uma pesquisa com crianças, no âmbito deste espaço institucional, necessitamos levar em consideração tanto a geração, nos termos dados por Qvortrup, como as questões de idade ou as fases da vida. Mannheim (1928 apud PRADO, 2013 p. 149) concebe

a categoria geracional, vinculando os sentidos de grupos etários e de geração, como as vivências de acontecimentos semelhantes que definem trajetórias presentes, passadas e futuras, que originam atitudes, sentimentos, modos de ser e de viver, que permitem identificar seus membros como sujeitos de uma mesma geração – fenômeno social que representa "um tipo particular de identidade de situação de 'grupos de idade' mergulhados num processo histórico social”.

Apesar da enorme contribuição que Mannheim ofereceu ao campo dos estudos da infância, seu interesse de estudo estava na juventude. Já Leena Alanen nos auxilia a pensar a geração no contexto do campo dos estudos da infância, uma vez que a autora atua de maneira disruptiva ao transformar o termo geração, no conceito de estruturação geracional. Em linhas gerais o que Alanen propõe é uma construção ativa da geração através da ação e das relações sociais.

Um importante aspecto no trabalho de Alanen, é a defesa de que todos os fenômenos sociais estão entrelaçados, como o gênero e a geração. E dado esse entrelaçamento, em seu trabalho há esta marca dialógica entre o gênero e a geração, feminino e infância. Para Alanen (1988, p. 53, minha tradução):

As crianças (assim como as mulheres) eram vistas como periféricas aos sistemas globais em estudo, ou simplesmente consideradas como futuras substitutas dos seus membros adultos. Pouca atenção foi dedicada às crianças, que não eram aceitas como membros significativos, mas ocupavam seu “lugar adequado”, (de novo, como as mulheres) na vida dos mais significantes (homens). Essa falta de importância ainda é

atribuída às crianças, enquanto a pesquisa feminista tem sido capaz de desafiar muitas suposições tidas como certas sobre a feminilidade na sociologia tradicional e tem contribuído para mudanças dentro da própria disciplina.⁵

Crianças e mulheres, consideradas como incapazes e dependentes, foram privadas da vida pública, sendo mantidas no espaço privado e ambas submetidas e subordinadas a uma autoridade de homens-adultos. No espaço escolar, a dialogicidade apresentada por Alanen (1988, 1994), se revela na relação gênero e geração, com uma geração adulta de profissionais majoritariamente feminina, que exerce seu poder sobre as crianças.

Isto colabora com a ideia de Pinto e Sarmiento (1997, p. 7), que atestam a existência de fatores “transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais, e que caracterizam como um “grupo minoritário (...)”. Isso significa que as crianças são minorias, até mesmo no interior dos grupos minoritários – como, de maneira semelhante, afirma Alanen.

Do avanço e do grande número de pesquisas⁶ com crianças e sobre a infância no espaço escolar surge o questionamento sobre a legitimidade dessas pesquisas. Contudo, para Alanen (1988, p. 54, minha tradução), “Famílias e escolas são, é claro, objetos perfeitamente legítimos para estudar as crianças e a infância, pelo simples motivo de que a infância moderna e ocidental é marcada pela presença da família e da escolarização. No ocidente moderno a infância é escolarizada e familiarizada⁷”

Ocupar a escola de educação infantil, no caso desta pesquisa, não significa a defesa do afastamento e recusa de investigações em outros espaços e instâncias sociais. Defendo, neste trabalho, que crianças podem e devem ocupar ativamente todos os espaços e grupos sociais que habitam e integram e que os fazem de forma política.

⁵ “Children (like women) were seen as peripheral to the global systems under study or simply taken as future replacements for their adult members. Little attention was therefore devoted to children, who were not accepted as significant members although they did occupy their 'proper place' (again like women) in the lives of the more significant ones (men). This insignificance is still granted to children, whereas feminist scholarship has been able to challenge many taken-for-granted assumptions on womanhood of mainstream sociology and has contributed to changes within the discipline itself (...)”

⁶ A respeito dessa questão, cf.: NASCIMENTO, M. L. B. P. (coord) et al. *Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz*. Relatório Científico. São Paulo: FEUSP, 2013

⁷ “Families and schools are, of course, perfectly legitimate objects in studying children and childhood, for the simple reason that the modern. Western childhood is a familialized and scholarized one”.

1.2. Crianças enquanto sujeitos políticos

Conforme já apresentado neste trabalho, ao longo dos anos os estudos da infância avançaram e refutaram, em grande parte, a ideia de que existem crianças sem infância. Hoje, inclusive, podemos ver a palavra sendo escrita no plural (infâncias) para evidenciar a multiplicidade de sujeitos e suas múltiplas experiências ao viver e integrar a infância enquanto geração.

Contudo, é necessário ter atenção ao alerta de Qvortrup (2010) aos parâmetros sociais e às características individuais, ou seja, ter clareza do que é a infância para poder compreender as infâncias e seus indivíduos. Para o autor, as formas singular e plural da palavra Infância podem ser combinadas, uma vez que “Todos os períodos individuais da infância desaparecem, mas a infância enquanto categoria estrutural permanece.” (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Para pensar as questões que permeiam a individualidade, Sarmiento (2013, p. 31) alerta sobre o risco de reconhecer a infância como “categoria geracional, mas ignorar as condições estruturais que a regulam, caindo na perspectiva da normatividade, gerando situações de culpabilização e condenação dos sujeitos pelas falhas que são estruturais”.

Diante dessas perspectivas, essa seção trata de brevemente apresentar e delimitar alguns conceitos que ganham relevância nos estudos da criança e estudos da infância, especialmente na sociologia da infância, e que podem contribuir para compreender como as crianças de 0 até 3 anos, acionam formas éticas, estéticas e políticas nas relações e interações com seus pares e adultos em um Espaço de Desenvolvimento Infantil.

Ser detentor de direitos e ser cidadão são coisas distintas na sociedade brasileira e o conceito de cidadania das crianças ocupa um campo sensível da discussão. Benevides (1994) apresenta um consistente debate sobre o tema da cidadania e democracia, que já nas primeiras linhas revela que a discussão sobre a cidadania, no Brasil, esteve e continua ligada à discussão da democracia. No decorrer de sua obra, a autora apresenta algumas definições para o conceito, que difere diante do ponto de vista do que se pretende olhar. A primeira definição apresentada tem como base a teoria constitucional moderna, e indica que cidadão,

É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura geral (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da não ou de uma nova ordem jurídica. (BENEVIDES, 1994, p. 7).

A autora ainda completa que nesse modelo os direitos não são conquistados, mas são alternativas aos direitos, concedidos para uma porção privilegiada da sociedade. Benevides

(1994, p. 8) também apresenta o conceito de cidadania na democracia liberal e, segundo a autora, ele “corresponde ao conjunto de liberdades individuais.” Um importante ponto na definição de cidadania é a garantia ao cidadão como detentor de direitos, mas que também exerce determinadas funções em relação ao Estado, entre elas o ato de votar.

A escolha de representantes através do voto é um ponto sensível nas discussões sobre a cidadania das crianças, visto que elas não votam. Esse é um dos pilares do exercício da cidadania nas sociedades de regime democrático e a mais difundida forma de participar politicamente. Outro ponto sensível no debate é o da representação, diante desse cenário. Apesar de nos últimos anos parecer ter crescido a discussão sobre as minorias e a necessária representação desses grupos, não podemos esquecer que no mesmo Brasil, o golpe de 2016⁸ impossibilitou a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do País de exercer seu mandato por completo, e ainda, vimos a ascensão de discursos da extrema direita que propagaram o ódio e exclusão das minorias do debate político e da vida pública.

No ano de 2023, no Brasil, temos vivido um processo de reconstrução democrática e temos na câmara dos deputados, por exemplo, três vezes mais o número de mulheres eleitas, considerando os últimos 24 anos. Mas, o número ainda está distante de garantir um representatividade plena, uma vez que as mulheres representam 52% do total do eleitorado brasileiro.⁹ Nesse cenário, cresce a preocupação e discussão sobre “o processo unificador requerido pela representação de grupos buscaria congelar relações fluidas numa identidade unificada, o que pode recriar exclusões opressivas.” (YOUNG, 2006, p.142)

Enquanto grupo minoritário, não só as crianças trazem sensibilidade para a discussão, mas sem dúvidas, diante da impossibilidade de serem representadas por um indivíduo que seja também crianças são alocadas em uma posição de invisibilidade política. A infância tem como representantes os adultos, uma vez que há a crença de que são os mais competentes para zelar pela sua integridade física, garantir o cuidado, proteção e a efetivação de seus direitos. Ainda, aos adultos ficou destinada a tarefa de traduzir, interpretar e lutar por aquilo que seria o interesse das crianças.

Cabe ressaltar que essa organização foi construída ao longo da história através de ideias que reforçavam as faltas e a imaturidade das crianças, devido a pouca idade e a suposição de poucas experiências vividas. Contudo, “toda ordem instituída se fundamenta em pressupostos que ela mesma institui, e por isso mesmo, é contingente e transitória. Não há uma verdade

⁸ Golpe de Estado que resultou na perda do mandato da presidenta Dilma Rousseff, por processo de impeachment.

⁹ Informações fornecidas através do site oficial da Câmara dos deputados. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/tv/941119-representacao-das-minorias-na-camara/>> Acesso em 10/07/2023.

imane nte n essa configuração histórica, nem tampouco uma necessidade lógica” (CASTRO, 2008, p. 7).

Na América Latina os Estudos sociais da Infância já têm documentado algumas experiências que fazem repensar a imagem de criança, considerando que “Pensar a infância latino-americana pressupõe considerar algumas características centrais que impactam e modificam a experiência da infância nos países que a compõem.” (VOLTARELLI, NASCIMENTO, 2019, p.215)

O trabalho infantil, é um tema presente nas produções latino-americanas, principalmente no Brasil, Chile e Argentina, visto que é uma situação que permeia a vida das crianças desses países (VOLTARELLI, NASCIMENTO, 2019). E essas produções trazem traços específicos das crianças com suas ações de reivindicação, resistência e organização política, como o movimento das crianças e jovens no Chile (FIGUEROA-GRENETT , 2018). No Brasil, o movimento Sem Terrinha¹⁰, é um exemplo de organização e de participação das crianças em contexto de tomada de decisão. (MELO, CASTRO, 2021;GOUVÊA, CARVALHO, SILVA, 2021). Estes são alguns exemplos de movimentos que vão na contramão do discurso da incapacidade e marcam o potencial transformador de uma organização política organizada e com plena participação das crianças.

No campo da sociologia da infância, Cockburn (2021) traz algumas considerações para se pensar a cidadania das crianças ou da infância e apresenta o quanto este conceito ainda permanece nas disputas. Para ele,

É necessário concetualizar a cidadania como um processo sociológico. Como sociólogos, observamos as práticas de cidadania por meio das quais as pessoas se tornam membros ou têm permissão para entrar numa determinada comunidade política. Essas práticas envolvem colaborações e disputas entre as pessoas ou entre as pessoas e as instituições que as governam. (COCKBURN, 2021, p. 85)

Essa definição corrobora com as questões apontadas por Benevides, pois coloca a cidadania no campo da ação e da relação, alargando as possibilidades das crianças. Assim como o pensamento de Young (2006, p. 142), ao apresentar a ideia da representação não como uma substituição ou identificação, mas como “um relacionamento diferenciado entre atores políticos engajados num processo que se estende no espaço e no tempo.” Paulo Freire (1993) considera o cidadão como o indivíduo que usufrui de direitos políticos e civis de um Estado e a cidadania diz respeito ao uso destes direitos e dos direitos de ter deveres. Apesar da minoridade ser um dos fatores que impedem as crianças de atuarem na política, o “melhor interesse da criança” é uma expressão presente na legislação brasileira para a infância, que, em geral, foca no aspecto

¹⁰ coletivo infantil vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

da proteção. Arantes (2012, p. 48-49) tem uma consistente discussão sobre o direito das crianças e traz a questão da menoridade para a pauta, em que segundo a autora,

ela significa que, embora seja titular de direitos desde o nascimento, a criança não poderia ser intimada a exercê-los imediatamente por si mesma e, portanto, indica aquele que tem o poder e o dever de velar pelo respeito a seus direitos fundamentais. Em outras palavras, o que diferencia a infância do estado adulto justifica conceber para ela direitos peculiares, específicos, derivados de sua necessidade própria de proteção: os direitos dos menores. Nesse sentido, os “direitos da criança” são os de seres humanos particularmente vulneráveis porque ainda não são autônomos. A incapacidade jurídica não é senão o direito à irresponsabilidade, isto é, o direito a não ser submetido aos deveres que a capacidade implica.

Considerando o apresentado acima, que a situação da criança como cidadã no contexto brasileiro ainda é ponto de divergência, o conceito de sujeito político surge como uma alternativa para referir-se a um sujeito que possui direitos e que age politicamente através das relações, nos meios sociais, dentro de um espaço tempo, e por isso, é necessário pensar no lugar em que as crianças estão posicionadas no contexto político e social.

No subcapítulo anterior, com a apresentação do conceito de infância como geração, fica evidente que, sendo a sociedade, permeada por relações de poder e fundada e comandada por adultos, as crianças não ocupam um lugar prioritário, e tendem a ser situadas à margem das decisões. E, na perspectiva dos direitos sociais que são constantemente negados as crianças brasileiras, podemos dizer que temos crianças com infâncias profundamente marcadas pelas desigualdades socioeconômicas e pelas relações de poder.

Apesar dessas iniciativas sul-americanas em curso, onde há a participação das crianças em contextos de tomada de decisão (FIGUEROA-GRENETT , 2018) (MELO, CASTRO, 2021;GOUVÊA, CARVALHO, SILVA, 2021), não se deve esquecer que no modelo representativo hoje em vigência no Brasil, os adultos falam pelas crianças. Esse aspecto compreende uma dualidade, pois,

Assim, enquanto representantes da voz e dos interesses de crianças e jovens, é possível que adultos tragam para o espaço público uma categoria ainda politicamente invisível – como a criança e o jovem são – e possam garantir direitos em nome deles. Como seus representantes, os adultos instituem no espaço público direitos, prerrogativas e discursos em favor das crianças. Trazem com isso uma visibilidade discursiva para a criança e para o jovem frente aos outros grupos de interesse. No entanto, simultaneamente, estabelecem uma relação hegemônica, na medida em que, ao encarnarem sua voz, os mantêm ‘fora’ do campo de constituição discursiva da sociedade. (CASTRO, 2008, p. 6)

Diante deste cenário de privação de direitos e de relações de poder que invisibilizam o existir, viver e sobreviver, atos que marcam a política destes sujeitos; para pesquisar as infâncias e crianças é preciso ter em mente as condições socioeconômicas de vida em que estes sujeitos se encontram. Para Sarmiento (2005, p. 370):

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Quando olhamos para a situação das crianças mais novas e dos bebês nas políticas públicas, o cenário é ainda mais delicado, pois nas pesquisas e nas relações sociais, constata-se que

As experiências de pesquisar bebês têm nos instigado a pensar neles como atores envolvidos em relações de poder, pois a relação dos bebês com a cultura nessa nossa sociedade a cada dia mais os tem transformado em consumidores de mercadorias e bens culturais; o modo como a legislação e as políticas específicas têm sido construídas e disputadas, por outro lado, nos mostra que os bebês fazem parte da estrutura social, das disputas de poder e interesses das mais variadas naturezas, dentre outros temas. (TEBET, 2019, p. 23)

Em suma, embora as crianças estejam predominantemente excluídas dos grandes debates e decisões políticas, este trabalho pretende afirmá-las como sujeitos políticos, concordando que as crianças são “atores sociais capazes” que participam da sociedade como indivíduos autónomos e cidadãos e cidadãos com direitos no “aqui e agora” em vez de futuros adultos.” (PECHTELIDIS ,2021, p.55) E essa competência e capacidade de agir socialmente carrega uma carácter político. Por isso, considerar que as crianças são sujeitos políticos que agem politicamente nos meios sociais em que estão inseridas,

nos permite começar a compreender duas coisas: 1) a competência da criança como sujeito a partir de uma perspectiva que não é psicológica, onde elas são capazes de reconhecer o outro como diferente e agir a respeito disso; e 2) que a hegemonia funciona em todos os níveis, que, em última instância, os processos de socialização são permeados por essas ordens, e que a resistência é possível, que além de ser a busca de uma vitória política no sentido tradicional, estrutura a diferença e a torna real. (OCHOA, IBARRA & DEL SOLAR ,2014, p. 298, minha tradução)¹¹

Diante da defesa desenvolvida nesta seção, das crianças enquanto sujeitos políticos, o próximo capítulo traz um breve histórico das políticas públicas de educação infantil no município do Rio de Janeiro, e o impacto que a existência e/ou ausência destas tem na vida das crianças. Além da compreensão do EDI enquanto uma política pública, do singular território da cidade onde o EDI da Pedra da Panela está localizado e a maneira como as políticas públicas são vividas e construídas no cotidiano.

¹¹ “nos permite empezar a comprender dos cosas: 1) la com petencia del niño como sujeto desde otra perspectiva que la psicologista, donde se presentan como capaces de reconocer al otro como diferente y hacer algo en torno a ello y 2) que la hegemonía funciona a todo nivel, que en de..nitiva, los procesos de socialización se tiñen de estos ordenamientos, y que es posible la resistencia, que más allá de ser la forma del logro de una victoria política en el sentido tradicional, estruc tura la diferencia y la hace real.”

2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDI E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS.

O direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas é garantido desde 1988 pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), documento que viabiliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), responsável por integrar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A Constituição de 1988 trouxe conquistas importantes para a educação das crianças pequenas, ainda que os caminhos trilhados pelas políticas públicas, desde então, tenham transitado entre avanços e retrocessos.

Como esta pesquisa apresenta um recorte territorial, é oportuno trazer uma parte da história da Educação Infantil carioca, uma vez que é marcada por essas disputas, avanços e retrocessos, assim como toda a luta por direitos sociais no Brasil. Esse movimento de retomar o histórico municipal de políticas públicas educacionais para a infância, apesar de a constituição da Educação Infantil ter sido pauta de pesquisa e reflexões por muitas pesquisadoras (CORSINO, 2012; KRAMER, NUNES, 2007), no interior da própria rede pública municipal de educação ainda é frágil o compartilhamento dos dados e documentos sobre a temática que visem instrumentalizar os profissionais que atuam nesses espaços e que trabalham para a efetivação das políticas públicas. Como parte desses profissionais, por acreditar que olhar para o passado é uma forma de entender o presente, fui movida pela curiosidade de compreender o momento histórico de criação e implantação do EDI, e a história pregressa da EI carioca.

2.1 Crianças cariocas entre direitos e políticas

De acordo com o Currículo Carioca para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a), as políticas municipais educacionais para a infância na cidade do Rio de Janeiro têm registro a partir do século XX, quando, segundo o documento, foram criados os primeiros espaços para atender crianças pequenas. Contudo, antes disso existem registros históricos de creches na cidade do Rio de Janeiro, como a inaugurada em 1903, a primeira creche destinada a atender os filhos e filhas das operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Jardim Botânico (GUIMARÃES, 2017) (KUHLMANN JUNIOR, 1991). Além dessas, outras iniciativas do período anterior a absorção das creches pela SME, como os Centros Municipais

de Atendimento Social Integrado (CEMASIS) Creches¹², as Creches Casulo da Legião Brasileira da Assistência (LBA)¹³ e outras iniciativas que tinham relação com o poder público municipal e foram espaços que, durante aquele período, garantiram direitos às crianças. (TATAGIBA, 2010).

Contudo, esta pesquisa toma como marco temporal o período de transição de responsabilidade das creches, por isso parto da LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que traz em seu texto a determinação da “Organização da Educação Nacional” e em seu artigo de número 11, apresenta as responsabilidades dos Municípios no que diz respeito às escolas de educação infantil e do ensino fundamental. Em seu inciso V, designa que é de responsabilidade municipal:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, s/p.).

No município do Rio de Janeiro, o processo de transição das creches para a rede municipal começou na esfera privada, com publicação de uma deliberação¹⁴, produzida pelo Conselho Municipal de Educação que estabelecia normas para o funcionamento das creches da rede privada. (GIL, 2013)

Para as creches da rede pública o primeiro passo dado para efetivar o que estava determinado pela LDB foi vincular as creches já existentes ao Sistema Municipal de Ensino. Nessa época foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para mapear a situação das creches da cidade que estavam vinculadas a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). (TATAGIBA, 2010).

O GT concluiu sua pesquisa em 2001 e apresentou como resultado um relatório com considerações sobre diversos aspectos das creches, entre eles aponta-se para os dados relacionados à cobertura do atendimento. Havia, em 2001, 468 creches com algum vínculo com a Prefeitura, atendendo 39.508 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses e sob a responsabilidade de um quadro composto por 4.060 trabalhadores (468 diretores de creches, 2.642 recreadores, 110 lactaristas, 642 cozinheiras e 407 auxiliares de serviços gerais) (TATAGIBA, 2010).

¹² Os CEMASIS foram criados com o intuito de concretizar algumas ações descentralizadas desenvolvidas pela SMDS. Assim, os CEMASIS Creche “constituíram-se no locus da política para a primeira infância.” (TATAGIBA, 2010, p.285)

¹³ A iniciativa ocorreu no ano de 1982, através de parceria entre a LBA e a prefeitura do Rio de Janeiro, e regulado através da Coordenação do Bem-Estar Social, uma das coordenações da SMDS. (TATAGIBA, 2010)

¹⁴ Deliberação E/CME Nº 003, em 09 de agosto de 2000.

Outra proposta trazida pelo GT, que deve ser ressaltada, foi a sugestão de uma gestão compartilhada entre a Secretaria de Assistência e a Secretaria de Educação até 2003 quando todas as instituições já estivessem vinculadas à Secretaria de Educação. Segundo Tatagiba (2010, p. 288), o GT propunha que

a SMDS e a SME iniciassem uma gestão compartilhada das creches: em 2001 a SME deveria assumir a supervisão pedagógica das instituições localizadas em prédio público; assumindo integralmente as creches públicas durante o ano de 2002, de forma que, ao final de 2003, as instituições conveniadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) também já estariam vinculadas à área educacional.

O prefeito da época, César Maia, acatando as orientações dadas pelo GT, publica o Decreto nº 20525, em 14 de setembro de 2001 (RIO DE JANEIRO, 2001), que estabeleceu e formalizou a integração progressiva das creches da SMDS à SME. O GT também apresentou considerações sobre a formação dos profissionais que atuariam nas creches.

O GT indicou em caráter de urgência, que a SME implementasse políticas para formação dos professores que iriam assumir posições nas creches, bem como para os recreadores que, muitas vezes não possuíam formação específica, sugerindo ainda que aos poucos os mesmos fossem substituídos por professores (GIL, 2013, p. 41).

Como deliberações não implicam na imediata mudança da realidade, o próprio documento pressupôs que a absorção deveria acontecer de forma progressiva. Por isso, em abril de 2003 os professores indicados pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) para atuar como Professor Articulador de Educação Infantil foram lotados nas unidades de ensino (TATAGIBA, 2010, p. 290). Importante marcar que esses primeiros professores não tinham a função dos Professores de Educação Infantil e nem dos Professores Adjuntos de Educação Infantil¹⁵, da maneira que a SME compreende atualmente, mas exerciam uma espécie de função pedagógica. Por fim, a transição das creches foi concluída em 2006. (GIL, 2013)

O processo de transição das creches da SMDS para a SME foi longo e carregado de singularidades. O breve histórico aqui apresentado evidencia parte desse percurso de vinculação das creches e pré-escolas à SME. Oportuno marcar que a desvinculação desses espaços da Assistência Social não implicou em um aumento da qualidade ou ampliação do acesso. Mas, para análise deste trabalho, implicou na urgente construção de espaços públicos para as crianças pequenas da cidade do Rio de Janeiro, e reconheceu legalmente o caráter educacional dos espaços que as atendem. Tudo isso considerando a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

¹⁵ O Professor de Educação Infantil (PEI) e o Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI) são categorias que exercem a docência na educação infantil da Rede pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro a partir do ano de 2019. A função de Agente de Educação Infantil (AEI) também faz parte do quadro funcional da educação infantil carioca, mas como parte do quadro da equipe de apoio.

Já no ano de 2009, a Educação Infantil Carioca constrói e inaugura os primeiros Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da cidade, marcando o início de uma nova política estrutural/organizacional para as crianças do município (GIL, 2018). Igualmente ao que já havia sucedido, a inauguração desses espaços não implicou num aumento imediato e expressivo de vagas para o conjunto da educação infantil. Conforme analisa Gil (2018) ao comparar o número de EDIs inaugurados com a quantidade de matrículas, no período de 2009 a 2012 observa-se que enquanto o segmento de creche teve aumento nas vagas, a pré-escola teve queda. Ainda é necessário lembrar que

A aprovação da EC nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a 17 anos, incluindo, doravante, crianças e jovens que frequentam a educação infantil – pré-escola – e o ensino médio regular (VIEIRA, 2011, p. 247).

Cabe ressaltar que, assim como em todas as esferas governamentais brasileiras, as mudanças dos ocupantes dos cargos políticos alteram a ordem e a efetivação das políticas. Para o Rio de Janeiro, Gil (2018), divide as políticas educacionais da cidade em três períodos: “De 2009 a 2010: período de transição; de 2011 a 2013: período de implementação da política; de 2014 a 2016: período de consolidação da política”. Essas divisões estão totalmente ligadas aos períodos de transição entre governos municipais que impactaram na continuação ou não da implantação das políticas.

Além das políticas do âmbito municipal, precisam ser considerados os programas e políticas no âmbito federal, na estreita relação estabelecida com os municípios. Por exemplo, como o caso do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância¹⁶), que estabeleceu diretrizes para a concessão de suporte financeiro aos municípios, com o objetivo de expandir fisicamente, a rede pública municipal de educação. O programa estava amparado pelas já existentes determinações legais para a Educação, incluindo a LDB (BRASIL, 1996) e fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007). Segundo Gil (2018, p.67), “trata-se de política nacional voltada para a Educação Infantil, com projetos de unidades dotadas de ambientes como salas, fraldário, parque e outras estruturas que se articulam com as necessidades infantis.”

Existem diversas pesquisas que tratam de maneira mais detalhada deste programa, (GIL, 2018) (SILVA, DIAS, 2020) (ENDLICH, 2017) (VASCONCELLOS, FERREIRA, SIMÕES,

¹⁶A Resolução nº. 6, de 24/04/2007 estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância.

2020) mas para esta pesquisa, interessa entender o impacto dela na cidade do Rio de Janeiro. Um dos pré-requisitos para recebimento do aporte financeiro estava na construção ou adequação dos espaços, seguindo um modelo pré-estabelecido. Contudo, o município do Rio de Janeiro

firmou convênio, mas não utilizou os projetos arquitetônicos do Proinfância, uma vez que possuía um modelo arquitetônico próprio, os Espaços de Desenvolvimento Infantil. O convênio assinado permitia a utilização dos recursos federais para impulsionar o projeto carioca. (GIL, 2018, p.68)

A partir de então, EDI passou a ser a denominação que a prefeitura adota para os espaços de educação infantil que recebiam as crianças pequenas. Importante ressaltar aqui que essa nomenclatura não serviu somente para as novas edificações, mas também para denominar espaços que já atendiam a Educação Infantil e passaram por algumas adaptações na área física e organizacional. (GIL, 2018).

Contudo, cabe questionar a escolha do nome e as possíveis implicações que este trás para as políticas públicas. Fúlvia Rosemberg em sua análise sobre as instituições e suas relações com o Banco Mundial considera

inquietante que a literatura reserve a expressão EI para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos. Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade. (ROSEMBERG, 2002, p.47)

Apesar das implicações atreladas ao nome EDI, os espaços representaram um grande passo na efetivação de direitos dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁷ e o projeto, instaurado durante o primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes (2009 – 2012), previa a criação de 60 mil novas vagas no período de exercício do seu governo¹⁸. Considerando todas as regiões, no ano de 2019, na cidade do Rio de Janeiro foram inaugurados 9 EDIs, enquanto no ano de 2016, 75 EDIs foram inaugurados. Tendo em vista todo o período de 2009 a 2016, foram construídos e inaugurados um total de 190 espaços. Interessante ressaltar que a maior partes dessas construções e inaugurações ocorreram na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro¹⁹.

¹⁷ Nomenclatura empregada no documento Currículo Carioca para a Educação Infantil (2020).

¹⁸ Dados obtidos de < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125527>> Acesso em: 14/05/2022.

¹⁹ Informações disponíveis em GIL (2018, p.11).

De acordo com a publicação no site da prefeitura do RJ, o EDI é um espaço projetado, construído e implantado para garantir que as crianças cariocas, de 0 a 5 anos, cresçam e se desenvolvam, tudo isso tendo em vista a especificidade da faixa etária e a necessária indissociabilidade entre cuidar e educar. Ainda, a criação do EDI,

se sustenta na crença de que as crianças encontrarão rotina e relações estáveis entre seus pares e adultos, uma vez que poderão permanecer naquele EDI por todo o período de sua primeira infância. Essa relação, além de estável, fomentará os sentimentos de pertencimento, confiança e segurança, sentimentos esses que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável. Igualmente, os pais das crianças encontrarão, entre eles e com o EDI e seus profissionais, possibilidades de novas relações sociais, usufruindo do clima positivo criado no espaço do EDI para seus filhos. (RIO DE JANEIRO, 2010, s/p)

Informações mais recentes da rede municipal de ensino revelam sua extensa abrangência e oferta de vagas. De acordo com os dados²⁰ divulgados no site da prefeitura em 17 de fevereiro de 2022, existem aproximadamente 1.544 unidades de ensino em funcionamento, com atendimento a 644.389 alunos por toda a cidade. Destas, 536 unidades atendem exclusivamente a Educação Infantil, por meio de EDI e creches, com 144.206 crianças matriculadas. A página também informa o atendimento da Educação Infantil em 11 escolas e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O Data.Rio²¹ indica, com base no Censo Escolar de 2019, que desse conjunto da Educação Infantil 274 estabelecimentos são EDI (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2022). Se considerada essa larga abrangência territorial, as múltiplas realidades em que seus cidadãos estão inseridos, e o marco na efetivação de direitos que os EDIs representam na vida das famílias e crianças da cidade, este, torna-se lócus privilegiado de pesquisa. A observação dos gestos e linguagens das crianças pequenas neste espaço, oferece um recorte territorial que contempla a diversidade de sentidos de garantia de direitos e de viver uma infância em um espaço educativo institucional público, gratuito e que luta pela qualidade na cidade do Rio de Janeiro.

2.2 O EDI da Pedra da Panela: territorializar o debate²²

Conforme apresentado no capítulo anterior, esta pesquisa baseia-se numa visão de criança potente, capaz de agir em seus espaços sociais, políticos e culturais, e alterar sua realidade. Com base nesta pluralidade e adicionando as considerações da Geografia da Infância, que manifesta a importância de tratar do espaço geográfico ao estudar crianças e infâncias, é imprescindível apresentar um breve panorama geográfico, político e territorial da região em

²⁰ Dados obtidos de <<https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>> Acesso em: 16/10/2021.

²¹ Portal de dados abertos da Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em < <https://www.data.rio/>> Acesso em: 19/08/2023.

²² No subcapítulo 2.3 será explicado a escolha desse nome: EDI Pedra da Panela.

que o EDI pesquisado está localizado. Conforme sinalizam Lopes e Vasconcelos (2018, p. 205):

Reconhece-se a necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir dessas produções socioespaciais, pois estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade de infância. O espaço geográfico é um elemento fundamental nesse processo. É um dos entrecortes que não pode ser ignorado.

No recém-publicado Censo do ano de 2022 a população da cidade do Rio de Janeiro é composta de 6.211.423 habitantes (IBGE, 2023) e dividida em 4 zonas – Norte, Oeste, Centro e Sul. Localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, na região de Jacarepaguá, o EDI – lócus desta pesquisa – está inserido na maior zona da cidade, que representa quase 50% de todo território do Rio de Janeiro. Sua larga extensão territorial é marcada por grandes incoerências e disputas sociopolíticas, que se revelam através dos contrastes econômicos e sociais dos seus bairros e refletem na ausência de políticas e investimentos governamentais. Muitos são os bairros que fazem parte da Zona Oeste, dentre eles: Bangu, Barra de Guaratiba, Barra da Tijuca, Camorim, Campo Grande, Cidade de Deus, Cosmos, Curicica, Deodoro, Freguesia, Gardênia Azul, Gericinó, Grumari, Guaratiba, Inhoaíba, Itanhangá, Jacarepaguá, Mallet, Paciência, Padre Miguel, Pedra de Guaratiba, Realengo, Recreio dos Bandeirantes, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Senador Vasconcelos, Sepetiba, Sulacap, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Militar e Vila Valqueire. Com o mapa – imagem 2 – indicado abaixo é possível visualizar e comparar a dimensão do território da Zona Oeste – marcado.

Imagem 1 – Mapa dos bairros e regiões da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Wikimedia²³

²³Disponível

em

<

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d3/Zona.Oeste.da.Cidade.do.Rio.de.Janeiro.jpg>.> Acesso em 09/05/2023

Dada a complexidade socioeconômica da cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Pereira Passos desenvolveu o Índice de Progresso Social (IPS), uma abordagem que mensura o desenvolvimento humano a partir de três dimensões: 1) necessidades humanas básicas, 2) fundamentos do bem-estar, e 3) oportunidades²⁴ (PULICI et al., 2022). No relatório publicado pelo Instituto é possível compreender o tamanho do abismo social que a Zona Oeste está. Em um ranking de 158 posições (dos bairros), elencando dos melhores para os piores IPS, temos no 1º lugar o bairro da Barra da Tijuca e em 152º lugar o bairro da Cidade de Deus. Ambos os bairros são parte da Zona Oeste e geograficamente são territórios vizinhos, de fronteira. De um lado a riqueza, prosperidade e o desenvolvimento e do outro a violência, pobreza e o abandono. Como se não bastasse a diferença que os moradores da Zona Oeste sentem diariamente ao transitar dentro e fora do território, houve ainda uma tentativa política de regulamentar a segregação. Uma proposta parlamentar de autoria do Vereador Zico, Projeto de Lei nº. 1636/2015 (RIO DE JANEIRO, 2015) que sugeria a divisão da Zona Oeste, separando os bairros mais ricos, como Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá, dos bairros mais pobres.

A violência também é um ponto sensível para a Zona Oeste que abriga bairros e regiões como a Vila Kennedy e a Cidade de Deus, onde há questões muito marcantes no limite da pobreza, da ausência de serviços essenciais e um território marcado pelo domínio do narcotráfico e da milícia. Além destas, existem inúmeros pontos de conflito armado, reflexo do avanço do tráfico de drogas – com controle dos territórios pelas facções – e da milícia. No final do ano de 2022 conflitos armados e operações policiais passaram a ocorrer com mais frequência em bairros como Gardênia Azul e Rio das Pedras, e assim afetar os bairros do seu entorno como: Freguesia, Anil e Pechincha²⁵.

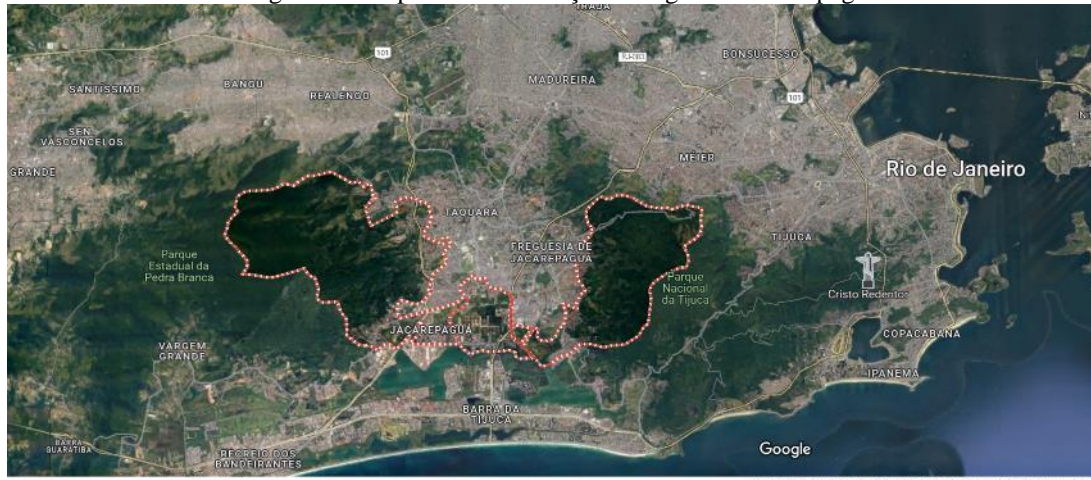
Caracterizar a popularmente conhecida Jacarepaguá, ou antiga região da Grande Jacarepaguá, é uma tarefa complexa, pois ela foi sendo desmembrada até se tornar um bairro. desmembramento da região criou os bairros Freguesia, Taquara, Tanque, Pechincha, Gardênia

²⁴ Relatório com o índice de Progresso Social dos bairros do Rio de Janeiro < <https://www.data.rio/documents/ips-bairros-2022-%C3%ADndice-de-progresso-social-do-rio-de-janeiro-dezembro-2022/explore> > Acesso em 20/02/2023

²⁵ Para elucidar esses conflitos na zona oeste < <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2023/02/6572642-disputas-entre-milicias-e-faccoes-do-traffic-na-zona-oeste-marcam-o-mes-de-janeiro-veja-numeros.html> > Acesso em: 21/02/2023

Azul, Anil e Curicica²⁶. No mapa (imagem 3) abaixo é possível ver, delimitado em vermelho, o que hoje é considerado como território de Jacarepaguá.

Imagem 2 – Mapa com delimitação da região de Jacarepaguá



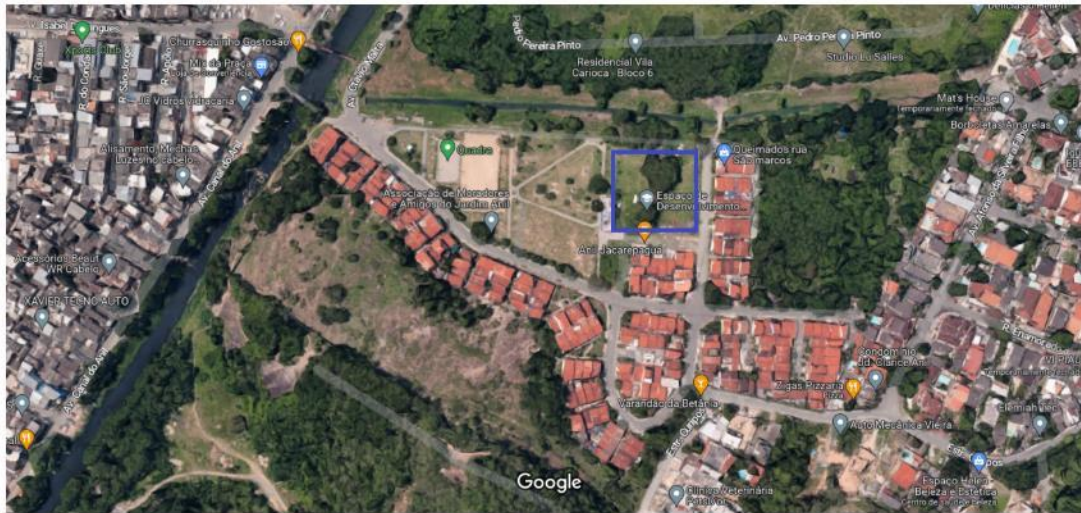
Fonte: Google Maps²⁷

Essa difícil delimitação territorial de Jacarepaguá também pode ser vista na região onde está localizado o EDI da Pedra da Panela. O EDI ocupa uma espécie de entrelugar, sendo um local de difícil acesso e definição em termos territoriais (Imagem 4) . Conforme afirmam Lopes e Vasconcellos (2006, p. 119), “diferentes territórios podem se amalgamar, se sobrepor, se cruzar, se diferenciar, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades”.

²⁶ No decorrer do tempo, foram ocorrendo mudanças na delimitação do bairro, cf.: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1088:o-nosso-mundo-a-gente-inventa&catid=23&Itemid=118 Acesso em: 27/07/2023

²⁷ Mapa disponível em <<https://www.google.com/maps/place/Jacarepagu%C3%A1,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.9292468,43.3270668,20964m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x9bd83d20218edf:0x186956215a4948b4!8m2!3d-22.9681736!4d-43.3907025!16zL20vMDgxMnZy?entry=ttu>> Acesso em: 21/02/2023.

Imagem 3- Mapa de satélite com a localização do EDI e seu entorno
 Google Maps



Fonte: Google Maps

Com base no parágrafo anterior e sinalizado no mapa 4, o EDI está localizado próximo ao Canal do Anil, ao bairro da Gardênia Azul, à comunidade da Pedra da Panela e a um grande condomínio residencial, que é considerado quase um bairro pelos moradores da região, conhecido como Jardim Clarice. Contudo o EDI não está localizado no Jardim Clarice, nem na Gardênia Azul e tampouco no Canal do Anil. O desafio para nomear e localizar o EDI, antes mesmo de sua inauguração foi enfrentado por moradores e profissionais, que se referiam ao espaço como EDI ou escola ainda “das casinhas”. Isso ocorreu, porque o EDI está localizado numa região que alguns moradores denominam de Jardim Anil, ou simplesmente “casinhas”. Na imagem 4, produzida a partir de fotografia de satélite da localidade, demarquei uma área em azul para marcar o lugar do EDI e, no seu entorno, nota-se um padrão pelo tamanho e o telhado das habitações. Estas são as “casinhas” descritas e assim nomeadas pelos moradores do bairro.

Também é possível notar a quantidade de área verde que cerca a região. Esta mata é considerada Patrimônio Ambiental da cidade e por isso não é permitida a construção de habitações e/ou o desmatamento. Apesar disso e das leis que estabelecem os limites para a proteção ambiental da área de Mata Atlântica no local, o desmatamento segue a passos largos, para a construção de moradias e grandes condomínios de habitação popular. A região se tornou conhecida por ter sido berço eleitoral de vereadores e deputados envolvidos com uma rede paramilitar ou da milícia.

O contraste social da região também é evidente nessa imagem 4, pois se vê, no centro as “casinhas” e espaços verdes, no canto esquerdo desmatamento da área verde e pequenas habitações e no canto direito construções mais espaçadas. É ali, no lado esquerdo, que é o bairro

Gardênia Azul, que possui construções desordenadas e irregulares e que lida com a presença do poder paralelo. O bairro é também conhecido por possuir comércios e fábricas, estando entre estas a fábrica do Guaravita²⁸, popular bebida carioca.

É neste entrelugar que o EDI da Pedra da Panela está localizado. Rodeado por natureza, incluindo a bela e majestosa Pedra da Panela, talvez seja por isso que sua localização atraia muitos transeuntes, que circulam pelo bairro diariamente, tanto para acessar os equipamentos públicos, como a clínica da família, as escolas e EDIs, ou para realizar outras tarefas rotineiras.

Os moradores da comunidade Gardênia Azul que transitam diariamente na região do EDI, utilizam a ponte amarela para pedestres que faz ligação entre os bairros. A ponte (fotografia 2) é tão movimentada, que nos horários de entrada e saída das unidades escolares, por exemplo, há um engarrafamento de pedestres.

Fotografia 2 - Ponte amarela sobre o canal do Anil



Fonte: Arquivo pessoal.

A ponte amarela, marco da travessia entre os bairros, também materializa o descaso governamental, onde é possível ver o desgaste de sua estrutura, que diariamente suporta o grande fluxo de pedestres. Segundo relato de moradores que acessam o EDI e transitam pela ponte, já foram feitas diversas denúncias sobre as condições da ponte, que resultaram em interdições do fluxo, mas não em medidas eficientes de restauração. E quando ocorreram as interdições, os próprios moradores retiraram as faixas que impediam a passagem, e retomaram a usá-la, pois ela é o caminho mais próximo de conexão entre os bairros.

²⁸ Grupo empresarial que produz bebidas à base de guaraná. A bebida é popular em regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro.

Nos últimos 8 anos, mais especificamente no período de 2015 e 2022, a região do entorno do EDI, enfrentou um visível crescimento populacional e econômico com a construção e inauguração de condomínios e conjuntos habitacionais. Dentre estes um grande conjunto do programa “Minha casa, Minha vida”²⁹, foi inaugurado pouco tempo depois do EDI. Mais recentemente, em 2021, houve ainda a inauguração de um grande shopping, que incentivados pela política de parceria entre público e privado, através do programa “Abrace uma escola”³⁰ da Secretaria Municipal de Educação, formou parceria com algumas escolas públicas da região para o “embelezamento” das suas fachadas. Algumas indústrias também já faziam parte do bairro, como a já citada fábrica de bebidas e uma fábrica de balas – guloseimas - comestíveis.

Os empreendimentos comerciais do entorno da região criaram em suas áreas externas alguns equipamentos de lazer e, no cotidiano escolar com as crianças, elas relatam a frequência a estes espaços. Infelizmente são equipamentos da iniciativa privada que geram algum tipo de custo aos moradores que desejam usufruir destes espaços.

Um problema sensível trazido com a inauguração destes novos empreendimentos imobiliários e comerciais, nos últimos 5 anos, é a vivível tentativa de produzir um “aspecto mais elitizado” para a região e atrair uma população com maior poder aquisitivo, diferente daquela que ali tradicionalmente se constituiu³¹. Assim, ao mesmo tempo em que a rua principal ganhou esses empreendimentos, no interior das ruas da comunidade a violência aumenta e há relatos de moradores que deixaram suas casas. Lansky e Gouvea (2022, p. 371) definem esse processo de gentrificação que “(em outras palavras elitização) através de ações públicas e privadas resulta na expulsão dos pobres de regiões da cidade, para abrir espaços para pessoas de maior poder aquisitivo”. Importante marcar que essas considerações são feitas à partir da minha percepção e vivência, ao longo de 7 anos de trabalho nesse espaço público de Educação.

O EDI da Pedra da Panela foi inaugurado em dezembro de 2016, durante o segundo mandato do prefeito Eduardo Paes (2013 – 2016). Apesar de uma conquista para a comunidade, sua construção e implantação não foi pacífica. O EDI está localizado ao lado de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais e ambos os espaços foram planejados,

²⁹ Programa do Governo Federal de acesso à casa própria para famílias de baixa renda. Sobre cf.: <<https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/minha-casa-minha-vida/programa-minha-casa-minha-vida-mcmv>> Acesso em: 14 maio 2022

³⁰ Programa da SME que permite que a sociedade civil e a iniciativa privada apoiem e invistam recursos nas unidades escolares da rede pública municipal. Sobre cf.: <<https://prefeitura.rio/educacao/abrace-uma-escola-prefeitura-do-rio-lanca-programa-de-parceria-e-consegue-doacao-de-r-24-milhoes/>> Acesso em: 14 maio 2022.

³¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH) do bairro Gardênia Azul é de 0,768, considerado médio (de 0,500 a 0,799) de acordo com o IBGE. Cf.: https://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro

construídos e inaugurados no mesmo período (dezembro de 2016). Na Imagem 5 é possível visualizar no canto direito da fotografia, o EDI e ao lado dele a Escola Municipal. (imagem 5. Através de relato dos moradores, pode-se constatar que estas unidades educacionais foram construídas onde estavam localizadas a praça, campos de futebol e uma grande área gramada, que eram utilizados nos momentos de lazer das crianças e adolescentes da região.

Imagem 4 - Mapa de satélite EDI, Escola de ensino fundamental e praça.



Fonte: Google Maps

Desde a implantação se apresentou um grande impasse, pois a população desejava as escolas para as crianças e os adolescentes em espaços adequados, equipados e próximos às residências, mas perdeu parte do espaço de lazer. Desse modo, foi concedido o direito à educação, mas reduzido o direito ao lazer. Após a construção das escolas, o espaço que restou foi dividido em: (a) uma parte para a construção da sede da associação de moradores, (b) em outra parte foi mantida uma quadra de esportes e, por fim, (c) parte da área foi destinada para ser a praça da comunidade, com brinquedos e equipamentos de ginástica.

Esse caso demonstra como o lazer é um tema sensível e, como é possível ver nas fotografias abaixo (Fotografia 3 - Praça próxima à escola, Fotografia 4 - Associação de moradores e Fotografia 5 - Quadra de futebol), a praça com alguns brinquedos e a quadra de esportes são hoje os equipamentos de lazer disponíveis para os moradores da região. Isso pode ser percebido também nas falas das crianças e responsáveis que costumam passar um tempo no pátio da escola nos horários de entrada e saída, utilizando os brinquedos disponíveis. Dessa forma, o EDI da Pedra da Panela passa a ter um papel no lazer das famílias, além do educacional.

Fotografia 3 - Praça próxima à escola e ao EDI da Pedra da Panela



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 4 - Associação de moradores do bairro Jardim Anil



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 5 - Quadra de futebol próxima ao EDI da Pedra da Panela



Fonte: Arquivo pessoal.

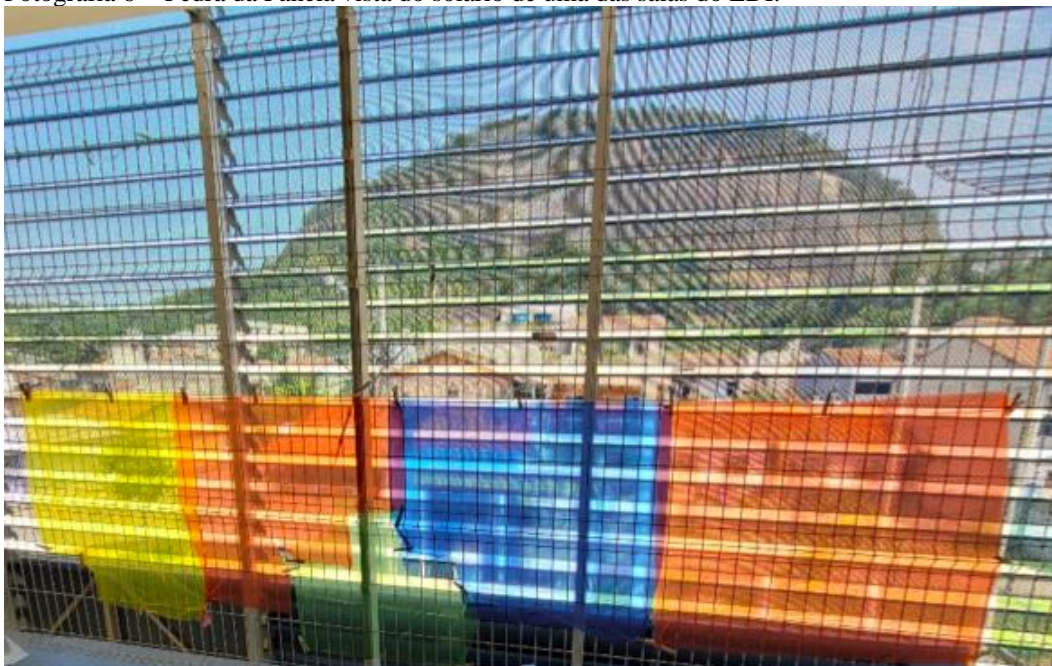
Nesse contexto de privação e desentendimento entre moradores e governo, a direção que assumiu o EDI da Pedra da Panela em sua inauguração tinha o desafio de gerir as relações entre famílias, escola e comunidade de uma forma democrática. Conforme apontado por Menezes e Figueiredo (2020), a gestão democrática ali instaurada extrapolou o espaço físico do EDI, e trouxe a comunidade para seu interior, e dessa maneira atuou inclusive na manutenção de parte do espaço físico da unidade, bem como criou um clima de parceria entre todos que participaram ativamente do crescimento e da vida das crianças – dentro e/ou fora do EDI. Menezes e Figueiredo (2020, p. 1741) exemplificam o clima de harmonia.

É manhã de sol e o Maternal 2 está no pátio externo juntamente com as crianças do Pré 2. Alguns meninos jogam futebol. A bola cai na rua, fora da escola. Exclamam aflitos. Há um senhor sentado na calçada lendo jornal. Ele ouve o descontentamento das crianças, levanta e joga a bola de volta para o EDI. Os meninos pulam de alegria. O futebol continua. O jornal também. (Diário de observação, 23/08/2018).

Por contar com o apoio da comunidade acolhedora, parceira e assumindo uma gestão democrática, a direção que inaugurou o EDI o conduziu por 5 anos e o mandato foi encerrado em dezembro de 2021. Desde janeiro de 2022 o espaço tem um novo grupo gestor, que não foi escolhido pela comunidade escolar, mas por indicação da 7ª Coordenadoria de Educação (CRE). A nova gestão não foi escolhida por processo democrático, voto da comunidade escolar, pois não houve uma chapa candidata elegível e a antiga gestora já havia se pronunciado em deixar o cargo. Agora a gestão em atuação define o seu modelo de administração e o estabelecimento ou não, de parcerias com as famílias e a comunidade.

2.3 EDI da Pedra da Panela: espacialidade e pesquisa.

Fotografia 6 - Pedra da Panela vista do solário de uma das salas do EDI.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em termos estruturais e organizacionais, o EDI Pedra da Panela possui 12 salas de atividades divididas entre dois pavimentos. O primeiro pavimento conta com: 1 secretaria com 1 sala de apoio, 1 banheiro para funcionários, 1 sala de professores e 1 sala para direção. Há também uma sala Multiuso utilizada pelos professores das aulas de educação física e Literaturas na infância³². No segundo andar estão as salas de atividades das crianças interligadas por um grande corredor.

Nos primeiros anos de funcionamento, de 2016 até 2019, as atividades do EDI aconteciam em turno integral para todas as crianças do berçário até a pré-escola. Desde 2020 permanecem em horário integral (das 7 h 30 min até 15 h 30 min, ou das 8h até 16 h) os agrupamentos de creche (berçário e maternal), enquanto as turmas da pré-escola passaram a frequentar no horário parcial (Turno da manhã - das 7h 30 min às 11 h 30 min/ Turno da tarde – 12 h às 16 h 30 min).

Em 2022 o EDI recebeu, aproximadamente, 425 crianças distribuídas nas 17 turmas da unidade nos turnos matutino e vespertino, com a seguinte configuração – Tabela 1.

³² Componente curricular do segmento de pré-escola.

Tabela 1- Configuração do EDI no ano de 2022

Grupamento	Idade das crianças	Quantidade de turmas	Turno
Berçário 1	bebês de 6 até 12 meses	1	Integral (8 horas de atendimento)
Berçário 2	bebês de 1 ano até 1 ano e 11 meses	1	Integral (8 horas de atendimento)
Maternal 1	crianças de 2 anos até 2 anos e 11 meses	2	Integral (8 horas de atendimento)
Maternal 2	crianças de 3 anos até 3 anos e 11 meses	3	Integral (8 horas de atendimento)
Pré-escola 1	crianças de 4 anos até 4 anos e 11 meses	4	Parcial (4 horas e 30 minutos de atendimento)
Pré-escola 2	crianças de 5 anos até 5 anos e 11 meses	6	Parcial (4 horas e 30 minutos de atendimento)

Fonte: Direção da unidade

No ano de 2023, houve mudança na organização das turmas, e a Unidade passou a operar exclusivamente em turno integral, conforme pode ser visto na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 - Configuração do EDI no ano de 2023

Grupamento	Idade das crianças	Quantidade de turmas	Turno
Berçário 1	bebês de 6 até 12 meses	1	Integral (8 horas de atendimento)
Berçário 2	bebês de 1 ano até um 1 e 11 meses	1	Integral (8 horas de atendimento)
Maternal 1	crianças de 2 anos até 2 anos e 11 meses	2	Integral (8 horas de atendimento)
Maternal 2	crianças de 3 anos até 3 anos e 11 meses	2	Integral (8 horas de atendimento)
Pré-escola 1	crianças de 4 anos até 4 anos e 11 meses	3	Integral (8 horas de atendimento)
Pré-escola 2	crianças de 5 anos até 5 anos e 11 meses	4	Integral (8 horas de atendimento)

Fonte: Direção da unidade

Com os dados das tabelas acima, pode-se notar algumas mudanças expressivas. Primeiro o retorno do atendimento das turmas de pré-escola na modalidade integral e a diminuição de uma turma de creche da unidade, revelando uma espécie de política oculta da rede, que prioriza o atendimento nos espaços da rede pública às crianças em idade de pré-escola. Uma segunda mudança, é o discreto fechamento de turmas de creche, diminuindo a quantidade de novas matrículas, o que leva as crianças pequenas às creches conveniadas.

Gil e Vasconcellos (2018) apresentam em sua pesquisa, intitulada “Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas”, as matrículas entre os anos de 2009 e 2016, dos segmentos creche e pré-escola. As autoras avaliam uma tendência da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro de ofertar mais vagas para crianças com mais idade. O fato ocorre principalmente com o fechamento de vagas no berçário, mas que afetou todo o segmento creche no ano de 2016,

quando houve queda no número de matrículas. As autoras conjecturam que esse não atendimento tenha ligação com a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos, definida pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). Isso não significa que não houve crescimento nas matrículas da creche, que apesar de terem aumentado, não superam, proporcionalmente, as matrículas na pré-escola. (GIL,2018)

Um aspecto estabelecido pela primeira gestão foi o contato permanente com a Universidade. Assim, pesquisa, academia, formação docente e prática não são mundos distante na realidade deste EDI, visto as ações que ao longo dos anos, veem sendo realizadas com consistentes parcerias. No ano de 2017 o EDI aderiu a um projeto de pesquisa conduzido pelo Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEIPE/UERJ³³) e coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Desde então, toda a unidade pôde desfrutar de ações que vieram desta parceria, como atividades formativas coletivas – promovidas pelos Centros de Estudos Coletivos (CEC) –, participação em congressos e um curso de extensão oferecido de maneira virtual durante o período de pandemia.

Atualmente, o EDI recebe a pesquisadora, professora e doutoranda Andréa Relva da Fonte Gonçalves Endlich³⁴ que realiza visitas periódicas, uma vez que seu estudo trata dos espaços-ambientes externos desse modelo de instituição. Em dezembro de 2021, em visita ao EDI para uma apresentação formal da pesquisa ao grupo de profissionais, fui convidada por Andréa e Vera a também apresentar ao grupo meu projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Naquele dia Andrea propôs uma dinâmica ao grupo que rendeu informações valiosas para sua pesquisa e, para mim, rendeu o nome do EDI nesta pesquisa, conforme registro a seguir:

Durante a dinâmica proposta pela pesquisadora Andréa Relva, no relato dos profissionais, a Pedra da Panela, presente nos desenhos e falas, emocionados, sofridos e desafiadores. A professora Vera Vasconcellos, interrompe e exclama: “tenho uma sugestão! Acho que nas pesquisas esse EDI deveria ser identificado como o EDI da Pedra da Panela, ou escola da pedra da Panela!” o grupo de profissionais reage com palavras e sons de afirmação e concordância com a proposta. O EDI será então, por conta deste momento, chamado de EDI da Pedra da Panela. (Caderno de registros – 20/12/2021)

Corroborando com as exigências éticas do COEP e da comissão de convênios e pesquisas da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, a minha pesquisa garante certo anonimato ao não usar o nome oficial do EDI. Contudo, pareceu-me genérico em demasia tratá-lo somente como EDI, visto que no território da cidade do Rio de Janeiro os EDI e creches

³³ Sobre, cf.: <https://www.neipe-uerj.pro.br/>

³⁴ A pesquisadora realiza seu doutorado com a Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

somam aproximadamente 525 unidades³⁵. Por isso, adotei o nome que fora proposto no encontro acima descrito, aceito pelos profissionais que ali atuam.

O projeto desenvolvido pela Professora Vera Vasconcellos trouxe benefícios para a unidade. Um destes benefícios pode ser visto de maneira concreta no pátio que está na frente da escola: um conjunto de brinquedos de madeira, com balanço, escorrega e casinha (Fotografia 7). De certa forma, este material que chega à unidade através de um projeto de pesquisa, ajuda os profissionais a compreenderem o impacto positivo do envolvimento com um trabalho de pesquisa e parcerias extensionistas. O fato é que a aquisição deste brinquedo transformou a espacialidade do EDI da Pedra da Panela, assim como a pesquisa transforma o fazer docente.

Fotografia 7- Crianças no brinquedo de madeira



Fonte: Arquivo pessoal

É claro que este não foi o único benefício deste encontro. Enquanto docente da unidade, pude experimentar a participação em um evento acadêmico nas dependências da UERJ, alguns momentos de estudo com profissionais de unidades próximas ao EDI e vi, gradativamente o interesse dos colegas da unidade na formação continuada, estudando e se aprofundando sobre questões inerentes à educação infantil. Este movimento de aproximação entre universidade e escola de educação infantil, propondo movimentos formativos aos professores, marca o compromisso ético, político e estético de democratização de saberes e dos princípios que constituem essa primeira etapa da educação básica. Este evento enaltece o poder que a pesquisa

³⁵ Dados obtidos de <<https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>> Acesso em: 14/04/2022.

tem em transformar realidades, seja com a aquisição de um brinquedo, na formação de professores ou na elaboração de políticas. Assim como coloca em debate novas proposições teóricas a partir da prática pedagógica.

Além disso, a parceria com a professora Vera Vasconcellos também já trouxe pesquisadoras internacionais para conhecer o EDI, suas crianças e profissionais. Como, por exemplo, a professora Maria Manuela Ferreira, da Universidade do Porto de Portugal.

Inclusive, o espaço deste EDI já foi foco de outra pesquisa, quando realizei a especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), nos anos de 2018-2019, quando investiguei e propus repensar seu espaço e suas funções. Nesta pesquisa em específico, o foco esteve no corredor da unidade e buscou observar como os bebês o utilizavam, atribuindo a ele os mais diversos sentidos. Após o período de observação, foi realizada uma intervenção no espaço para que os adultos pudessem experimentá-lo de outra maneira. Antes dessa pesquisa sobre o espaço, não era comum ver turmas utilizando os corredores da unidade, que costumavam ser utilizados somente para transitar e expor trabalhos.

Observei que nos corredores os espaços vazios, que em um primeiro momento serviam somente como passagem, após a pesquisa toda a equipe de educadoras foi movimentada e começou a utilizá-los de outra maneira. Inclusive a equipe diretiva da unidade na época (2018-2019) ficou tão movida pela ação das crianças que adquiriu brinquedos e mobiliários para os corredores da unidade. Agora os corredores são espaços que comunicam sobre as crianças e suas ações, como também são espaços que convidam as crianças à ação, através do brincar.

Essa breve descrição da minha pesquisa (MENEZES, 2021) serve para evidenciar o quanto o EDI da Pedra da Panela já foi alterado por estudos acadêmicos, que buscaram investigar a movimentação das crianças. Essas mudanças alteraram as práticas, alteraram a estrutura do espaço e alteraram significativamente as relações.

É neste EDI, que abraça crianças, pesquisas, encontros pedagógicos e conflitos políticos e sociais, que procurei compreender as ações políticas das crianças. Para tanto, como metodologia propus uma fotoetnografia miúda além da participação no cotidiano das crianças –. questões que serão analisadas no próximo capítulo.

3. METODOLOGIA

Enquanto método de análise, através de uma pesquisa de observação participante com técnicas de fotografias, conversa com crianças e observação, busco desvelar o não-dito, o coercitivo e ideologicamente apresentado através das ações e linguagens delas, como também, visibilizar e compreender seus gestos, suas linguagens e ações no contexto institucional do EDI. Para tal, conforme apresenta Kramer (2002, p. 46), atuar:

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.

Como já indicado, o projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ³⁶ e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e da equipe da E/SUBE/CPI³⁷. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada através de observação e participação, no ano de 2022, no acompanhamento semanal de um grupo de aproximadamente 25 crianças com idade entre 2 e 3 anos, regularmente matriculadas no EDI, onde atuo enquanto professora regente e com as quais já tinha contato por familiaridade.

Na proposta inicial, as incursões ocorreriam uma vez na semana presencialmente, num período de quatro a seis horas, considerando a realidade da unidade e a não obstrução do atendimento e do trabalho pedagógico ali realizado pelas profissionais³⁸. Entretanto, devido a minha carga horária de trabalho, que compreende 40 horas semanais, divididas durante 5 dias da semana, foi necessário rever esta proposta de observação. Optei então por realizar a observação no meu contraturno e em períodos de duas horas, durante duas ou três vezes na semana em um período diferenciado, início da manhã e meio da manhã, conforme a diversidade da dinâmica e rotina do grupo observado.

Optou-se por não considerar o mês de fevereiro para iniciar a pesquisa, uma vez que é um momento delicado na dinâmica escolar, por ser um período de muitos ajustes, denominado de acolhimento, adaptação ou inserção. Nele as educadoras, famílias e a comunidade escolar como um todo, estão empenhadas em criar vínculos de confiança com os pequenos que chegam à unidade. Tamanha a importância desse movimento de acolhimento, anualmente a SME da cidade do Rio de Janeiro publica um documento com orientações aos profissionais para que

³⁶ CAAE: 55983021.8.0000.5282 Parecer: 5.369.623

³⁷ Subsecretaria de Ensino/ Coordenadoria da Primeira Infância.

³⁸ Conforme orientação do setor responsável da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, consta em anexo, o termo de autorização de imagem, voz e texto que fora enviado as famílias.

organizem tempos e espaços para receber as crianças e famílias. No documento publicado no ano de 2022, questões sanitárias também foram postas como ponto de preocupação, uma vez que ainda enfrentávamos uma pandemia. (RIO DE JANEIRO, 2022).³⁹

Este processo, contudo, parece ter sido especialmente delicado no ano de 2022, porque para muitas crianças, foi quando ocorreu o efetivo retorno, ou o começo da vida escolar, após dois longos anos de afastamento do convívio social. O cronograma inicial de execução da pesquisa indicava o mês de março para o início das incursões ao campo, considerando que o ambiente escolar já estaria mais organizado e as crianças já estariam minimamente seguras e tranquilas com a realidade institucional. Contudo, na primeira quinzena do mês de março, pareceu inviável iniciar a observação, visto que grande parte das crianças vivia ainda o processo de acolhimento, com ajustes de horários e presença dos familiares na escola. Nesse período a equipe de educadoras esteve organizada e voltada para estabelecer um projeto de trabalho.

Diante desse cenário, e priorizando o respeito ao tempo das crianças, a observação começou, na segunda quinzena do mês de março, após conversas e ajustes com as educadoras da turma, sobre os horários e dias que não atrapalhassem a dinâmica do grupo. Como primeiro passo, escolho conhecer o grupo de crianças e me aproximar aos poucos, só após sentir que as crianças assentiram sobre a participação, vou até as famílias em busca das autorizações. A equipe de educadores se disponibilizou a ajudar, e fui incluída no grupo de *Whatsapp* da turma para que pudesse me apresentar e conversar com as famílias. Não houve resistência em relação às assinaturas, somente uma solicitação de que não fossem tiradas fotografias da criança. No cenário de 23 crianças matriculadas, participaram efetivamente da pesquisa as descritas na tabela abaixo:

Tabela 3- Crianças da pesquisa

Nome	Idade das crianças	Sexo	Autorização para participação
Christian	3 anos	Masculino	Total
Laura	2 anos	Feminino	Total
Luccas	3 anos	Masculino	Total
Maria Valentina	3 anos	Feminino	Parcial (sem fotografias)
Miguel	2 anos	Masculino	Total
Murillo	3 anos	Masculino	Total
Ohana	3 anos	Feminino	Total
Théo	3 anos	Masculino	Total
Valentina	2 anos	Feminino	Total

Fonte: Dados da pesquisa.

³⁹ Neste recorte temporal não havia ainda vacina para as crianças da faixa etária pesquisada. Somente em 20 de julho de 2022, crianças de 3 anos começaram a ser vacinadas na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2022/07/15/rio-de-janeiro-e-a-primeira-capital-a-vacinar-criancas-de-3-e-4-anos-contra-a-covid-19>> Acesso em 07/11/2023.

Para esta pesquisa, foi preciso (re)pensar uma metodologia, para encontrar procedimentos que fossem capazes de dar conta da complexa existência, nas ações e linguagens das crianças pequenas. E qual metodologia seria capaz de dar conta desta complexidade? Quais os instrumentos que poderiam contemplar as diferentes linguagens infantis, e os aspectos éticos, estéticos e políticos que envolvem as crianças e suas ações?

3.1 Minúcias, minúsculas e miúdas: construção do olhar para o objeto e da metodologia.

Minúcias⁴⁰, minúsculas⁴¹ e miúdas⁴² são palavras que na língua portuguesa possuem significados parecidos, usadas geralmente para referir-se a algo pequeno, de pouca importância, ou insignificante. Como apresentado no decorrer deste trabalho, na vida em sociedade as crianças não têm a devida relevância, e muitas vezes são consideradas insignificantes, de pouca importância, miúdas e minúsculas. Por isso, como uma provocação, escolho essas palavras para iniciar a reflexão sobre caminhos metodológicos possíveis para uma pesquisa com crianças pequenas, minúsculas e miúdas, não no sentido de afirmar uma insignificância, mas pensando as minúcias de suas ações e linguagens no cotidiano do EDI, articulado aos aspectos da ética, estética e política de suas ações.

Para isso, apresentar as evidências de um processo de desconstrução e construção de um olhar para a pesquisa com crianças, que fosse capaz de ver através dos estereótipos, concepções e atribuições cotidianas e com isso construir imagens de potência poética e política, afirmando as crianças e bebês como sujeitos históricos, políticos, de direitos e parte integrante da sociedade, além de reconhecer suas ações como capazes de afetar a ordem social vigente ou capazes de interferir no curso dos acontecimentos que parecem dados. Nessa perspectiva, pesquisar assume o significado de que “estar com outros e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às

⁴⁰ “Coisa muito pequena; minudência. Coisa insignificante; bagatela, insignificância.” Definição retirada do dicionário online Dicio, Disponível em < <https://www.dicio.com.br/minucias/> > Acesso em 11/07/2023.

⁴¹ Plural feminino de minúsculo, definido como : “Que tem tamanho reduzido; muito pequeno. Insignificante.” Definição retirada do dicionário online Dicio, Disponível em < <https://www.dicio.com.br/minusculo/> > Acesso em 11/07/2023.

⁴² Feminino de miúdo, definido como: Pequeno, de pouco volume. De pequenas dimensões. De pequeno talhe, de pouca importância.” Definição retirada do dicionário online Dicio, Disponível em < <https://www.dicio.com.br/miuda-2/> > Acesso em 11/07/2023.

pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...)” (OGÊDA, RIBEIRO, 2019, p.17).

Ao olhar para essa criança que é potente, histórica, política e sujeito de direitos – que vivencia uma etapa da vida peculiar no que diz respeito ao desenvolvimento - é necessário refletir sobre a produção da pesquisa de maneira a garantir a efetiva autoria e autorização dos sujeitos. A escolha das palavras que intitulam esta seção também se deve as duas perspectivas metodológicas que auxiliam a construção deste subcapítulo e conseqüentemente, da metodologia da pesquisa. A primeira, a fotoetnografia miúda, foi desenvolvida por Stela Guedes Caputo e Cristiano Sant’Anna (2020) e a segunda perspectiva, de autoria de Adrienne Ogêda e Thiago Ribeiro (2019), trata de apresentar metodologias minúsculas.

Com base na intimidade da autora com o campo não caberia uma pesquisa puramente etnográfica, mas sem dúvidas alguns princípios da etnografia, e especificamente da fotoetnografia foram incorporadas como uma técnica de pesquisa. Parte do trajeto de pesquisar e fotografar crianças pequenas, está no desafio de construir imagens poéticas que revelem a política e a existência dos sujeitos subalternizados, assim como as crianças, que devido a lógica colonial capitalista que nos rege, são fadadas a um apagamento sistematizado. Por isso, a fotografia fez parte da construção metodológica desta pesquisa, e Caputo e Sant’Anna (2020, p. 308) apresentam uma boa direção para pensar sua utilização na pesquisa, quando trazem o conceito da fotoetnografia miúda, que, segundo os autores, é “uma etnografia feita com fotografias que tem as crianças como principais interlocutores.”

A fotografia não é menos confiável que os textos e é um instrumento privilegiado, pois é entendida como uma “fonte de compreensão do passado, mas como fonte, método e teoria de interrogação do passado e do presente. E, talvez até, como modo de sonhar o futuro” (CAPUTO; SANT’ANNA 2020, p. 318-319). E ainda, possibilita que outros possam compartilhar do mesmo horizonte.

Kramer (2002, p. 54) afirma que “nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado”. Amparada nessas concepções que reflito a respeito das características de uma etnografia, e como ela é importante para nutrir o olhar do pesquisador. Para Magnani (2009, p 135),

a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com

as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

A pesquisadora que escolhe fazer uma pesquisa com características etnográficas na mesma escola em que atua como professora precisa, por mais intimidade que tenha com o local ou com os sujeitos, manter o olhar de estranhamento de quem chega, mas que deseja compartilhar pontos de vista. No caso deste trabalho, uma vez que eu pertencia ao quadro funcional do espaço educativo onde fazia a pesquisa, parti da hipótese de que seria um desafio exercitar o "não pertencimento" em relação ao espaço físico e aos outros adultos da instituição. Em algum momento me questionei sobre a possibilidade de realizar uma etnografia nessas circunstâncias, entretanto, o lugar de pesquisadora inaugura um outro olhar para a escola, que me permitiu olhar com estranhamento o próprio papel de professora de crianças, conforme exponho adiante. Sobretudo em relação ao grupo de crianças com quem a pesquisa foi realizada, pela própria alteridade da infância, esse olhar de estranhamento e de não pertencimento foi inevitável. Para isso, buscou-se o apresentado por Magnani (2009, p. 141) que afirma que:

para quem é introduzido pela primeira vez num meio que lhe é estranho, tudo é significativo, nada pode ser previamente hierarquizado numa escala de valores entre o insignificante e o relevante: tudo é digno de observação e registro.

Nessa direção, as metodologias minúsculas corroboram com as ideias apresentadas até o momento, de metodologias que buscam olhar além dos estereótipos, definidas como:

aquelas que rompem com a normativa do método enquanto condição de cientificidade, que reforçam a importância das multiplicidades, das diferenças, da polifonia, do diálogo. Uma metodologia com letra minúscula, compromissada com as singularidades, com o diferir, com o sabor e o saber criado e vivenciado na pesquisa. (OGÊDA, RIBEIRO, 2019, p. 18)

Esta pesquisa adota uma perspectiva miúda e minúscula, porque capturou por meio das observações e fotografias as sutilezas, delicadezas, linguagens, ações, das crianças pequenas no cotidiano de um agrupamento etário em um EDI. E a captura dessas imagens fotográficas revelam uma noção estética, que foi também inspirada pela pesquisa de Gusmão e Jobim e Souza (2008), intitulada "Estética da delicadeza". Para as autoras, essa ideia da delicadeza está ligada a uma percepção poética do mundo e ao cuidado com o outro, e que a estética da delicadeza exige uma outra maneira de pensar o tempo:

O tempo da delicadeza talvez seja este tempo em que vislumbramos o futuro no presente, de olhos dados com o passado. Um tempo em que pensamos naqueles que ainda vão nascer e nos comprometemos com os vindouros aqui e agora. O tempo da delicadeza é também um tempo de escuta, ou melhor, de sermos testemunhas de

experiências que se não forem ouvidas poderão ficar para sempre emudecidas.(GUSMÃO; JOBIM E SOUZA, 2008, p.30)

Essa noção do tempo, leva a pensar sobre o aspecto histórico que uma fotografia carrega e até remonta a uma perspectiva filosófica para pensar o tempo da infância e das crianças. O tempo cronológico não basta para compreendê-las, crianças e infâncias, mas sim o tempo da experiência, em que o foco está na intensidade do que é vivido, e não no tempo que leva. (KOHAN, 2005). E somente nesse tempo, é possível capturar as epifanias das crianças, e essa captura leva a uma valorização do momento vivido, que possui um caráter histórico de perceber o entrecruzamento do passado, presente e futuro. (GUSMÃO; JOBIM E SOUZA, 2008)

A estética da delicadeza corrobora com a ideia das metodologias minúsculas, e da fotoetnografia miúda, que compreendem que a escolha metodológica carrega um compromisso político e ético com aqueles sujeitos que foram e são silenciados, negados e invisibilizados, “por isso a importância de metodologias minúsculas, as quais possam captar as poéticas dos cotidianos, as vitalidades das histórias de vida, as riquezas das experiências vividas.” (OGÊDA, RIBEIRO, 2019, p. 18).

Enquanto parte do processo metodológico, o que busco são as epifanias ocorridas no cotidiano do EDI e os encontros que revelam o significado essencial das coisas, na busca por impedir “a coagulação do olhar e sua definitiva petrificação” (CAPUTO, 2001, p.9).

As fotografias e os textos, entrelaçados, formam uma espécie de unidade ética, estética e política. Ética pela maneira como foram produzidos, levando em consideração os sujeitos que são fotografados. Estética, pela maneira que palavra e imagem se entrelaçam, formando um único texto. E político, pelos sujeitos que estão nas imagens representarem uma minoria na estrutural social das relações de poder e por ser uma maneira de garantir direitos e privilegiar uma outra linguagem, que não só a escrita, e com isso, tornar acessível a uma maior quantidade de pessoas.

Cabe acrescentar a discussão o compromisso ético na produção destas imagens, publicadas mediante autorização das famílias e do consentimento das crianças. E o compromisso que assumo com eles de posteriormente realizar uma devolutiva. Escolhi identificar as crianças pelo seu primeiro nome (ou codinome), e foi mantido assim, no decorrer da pesquisa, conforme acordado com as famílias e crianças. Acima de tudo, o que esteve em jogo na produção da pesquisa foi um compromisso ético com as crianças e seus direitos. Para Kramer (2002, p. 53-54):

Para além da dicotomia entre a dimensão jurídica e a censura às imagens contraposta à exposição das crianças e jovens em função da pesquisa, talvez seja preciso definir

princípios éticos que ajudem a enfrentar o uso indevido e leviano da imagem em práticas que por vezes parecem movidas pela idéia de que o show deve continuar.

Na discussão sobre os direitos das crianças, cabe pensar: “Que concepção de direito é possível de ser construída à margem da participação? Que outras experiências, narrativas, geografias, pedagogias, enfim, que verdades uma política da participação poderia trazer à tona?” (PEREIRA, 2015, p. 59) E qual o impacto que a ausência de uma política de participação pode gerar na pesquisa?

Como apontado no primeiro capítulo, historicamente, as crianças foram excluídas da garantia de direitos, que segundo Alderson (2005, p. 424) são a “proteção contra as interferências e direitos à integridade física e mental e à autodeterminação. Eram consideradas estando sob a proteção e o controle de seus pais.” Entretanto, é inegável o árduo avanço na conquista de direitos das crianças – redigidos e praticados. Ainda assim, resiste a permanência desta exclusão, com uma hierarquização e tensão na garantia de direitos, que priorizam a proteção, negando o acesso a outros direitos, como, por exemplo, privando os sujeitos da participação. (LLOBET, 2011)

Sobre a não garantia de direitos e principalmente da participação da vida cotidiana, Pereira (2015, p. 58) afirma que:

a própria história não tem sido contada do ponto de vista de cada um dos seus atores, pois nem todos, sobretudo as crianças, têm garantida a legitimidade de falar por si. Esse vazio, alteritariamente, afeta também aos outros (jovens, adultos, idosos) que, ao não tornarem-se ouvintes da história narrada pelas crianças, são expropriados de um ponto de vista sobre a história e também de um ponto de vista sobre eles, que só as crianças poderiam dar.

Qual história tem sido contada nas pesquisas com e sobre crianças, dentro e fora dos espaços institucionais? Defendo aqui uma criança ativa, que é sujeito, que integra a infância enquanto categoria geracional, e que vive infâncias, múltiplas e plurais. Por isso, conforme apresentado neste subcapítulo, foi necessário trilhar um caminho metodológico que corrobore também com esta ideia e possibilite a criação de imagens enquanto linguagem acessível às crianças e adultos.

Pereira (2015) alerta ainda, sobre os contornos diferentes que um objeto assume, de acordo com os diferentes ângulos de onde é olhado. Com isso, torna-se inviável extrair somente uma única resposta do objeto que possui tantas faces. Ainda mais quando se utiliza esta premissa para se pensar a pesquisa em ciências humanas, na qual o sujeito é carregado de subjetividade e ação,

pensando e repensando que o objeto analisado não é imutável e, da mesma forma, que as maneiras de perceber esse objeto também não são imutáveis, nem exclusivas, nem absolutas, nem tampouco podem ser esquatejadas entre teoria e prática. (CAPUTO, 2001, p.9)

Esse foi mais um ponto para a construção da metodologia de pesquisa com as crianças: compreender a variabilidade das ações e falas das crianças e deixá-las guiar o meu olhar, claro que sem esquecer quem é o pesquisador.

A pesquisa sobre e com as crianças, num espaço que é marcado pelas relações de poder, pelo controle e cerceamento de ações, é complexa. Principalmente porque a institucionalização da infância foi decisiva na delimitação do que estava ou não ao alcance das crianças, no que diz respeito a ação (PEREIRA, 2015). Ao mesmo tempo em que as creches, pré-escolas e espaços de educação infantil representam um direito das crianças, e a efetivação de uma política, estes espaços não as inaugura na sociedade, mas, ao contrário, as privou de outras maneiras de habitar e participar da sociedade (PEREIRA, 2015). Sendo assim, para pesquisar crianças na educação infantil é preciso ter sensibilidade, ética e escuta interessada, pois o outro, que ali encontro, já se posiciona na dinâmica social. Portanto, na minha pesquisa são indissociáveis o responder e o responsabilizar-se.

No sujeito nasce na corrente viva da linguagem e justamente por essa razão sua natureza é social e histórica. Isso implica dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na sociedade, na cultura. E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social. É na sua existência que se funda a indissociabilidade entre responder e responsabilizar-se por essa resposta. Respondendo às demandas sociais desse lugar único que ocupa, ele confere acabamento e assinatura às suas ações e é essa assinatura que se abre à possibilidade de resposta. (PEREIRA, 2015, p. 56)

Busquei enxergar as assinaturas das crianças no espaço institucional, mas faço isso a partir de uma ética e ato responsivos, reconhecendo meu lugar e o delas nesse contexto social. Conceito de Mikhail Bakhtin, que inspira o texto de Pereira (2015), a responsividade exige do pesquisador a alteridade, pois para se chegar nas crianças é preciso colocar em suspenso posições e verdades absolutas.

Corroborando com o que fora apresentado por Pereira (2015, p. 53), a discussão só se esvazia quando o pesquisador deixa de pensar a ética como parte de todo o processo de investigação, quando se resume ao cumprimento de protocolos. Nesse sentido, compreendo que a ética vai além dos procedimentos burocráticos e legais, e abrange um compromisso firmado a priori com as crianças, ou seja, dos autores aqui escolhidos para as análises e da metodologia da pesquisa que garantem um diálogo com a vida, com elas.

A entrada em campo, se é que aqui posso chamar desta maneira, seguiu com tranquilidade, já que eu conhecia o campo como professora do EDI. No entanto, fui acometida pelos procedimentos burocráticos, que solicitavam a autorização para a realização da pesquisa,

e as questões práticas, que inviabilizavam o exercício da pesquisa naquele espaço, durante o horário proposto.

A mudança da equipe gestora da unidade influenciou significativamente no andamento dos procedimentos, ocasionou estranhamento e respostas negativas. No meu lugar diário, espaço tão familiar para mim, foi necessário pedir e solicitar por autorização. Apesar de desgastante e desconfortável, foram estes procedimentos que me fizeram lembrar do lugar que ocupava, professora e agora também pesquisadora, e do necessário afastamento do objeto tão familiar.

Ainda que, como já pontuado, a pesquisa faça parte do EDI da Pedra da Panela, na dinâmica diária não é comum ter as próprias professoras da unidade acompanhando o trabalho de turmas que não eram as suas próprias. As pesquisas que aconteceram e ainda estão em andamento na escola, são realizadas por profissionais externos. Talvez esse estranhamento, por ambas as partes, ocorra devido à escassez de profissionais e a intensa e muitas vezes, árdua, rotina que nos é imposta. Quando ocorre o deslocamento de algum profissional entre os grupos, o objetivo é estritamente cobrir alguma ausência para garantir o pleno atendimento às crianças.

Atuar como professora em uma turma e como pesquisadora em outra, transitando entre as especificidades que cada campo destes contemplam, levaram-me a pensar sobre as implicações existentes na relação de familiaridade e a ambiguidade presente nos ofícios de pesquisar e lecionar (MACEDO, 2012).

Se como professora e pesquisadora, compreender e atuar na ambiguidade destes lugares tornou-se complexo, para as crianças não foi diferente e seria um equívoco pensar que as crianças aceitariam pacificamente e sem estranheza a presença da pesquisadora ou da professora de outra turma no seu cotidiano. Isso, pode ser entendido em um dos registros das incursões, como no trecho a seguir, que narra a minha apresentação oficial ao grupo de crianças.

Chego na sala e encontro o grupo já sentado em círculo, conforme orientação das profissionais, para o momento de roda. Peço licença, entro e me aconchoo num lugar na roda. Os olhinhos me encaram. A equipe (composta por uma professora de educação infantil, duas professoras adjuntas de educação infantil e um agente de educação infantil) parece alegre com minha presença. Observo o momento de roda que segue. Algumas crianças, parecem não se importar comigo. Outras permanecem me olhando, desconfiadas. Finalizada a proposta de música, chamada e conversa proposta pela equipe de educadoras, pergunto para a equipe se posso me apresentar. Eles respondem de maneira positiva, e assim o faço. Conto quem sou, e que estaria ali com eles por alguns dias para acompanhá-los, e peço permissão para realizar a pesquisa. As crianças parecem desconfiadas, mas, conforme a equipe sorri e responde que seria um prazer me receber, os rostos mudam com semblante de aprovação. Exceto para Luccas, que continua a me fitar, com semblante de seriedade e um tanto de descontentamento. As educadoras propõem as crianças que fossem ao pátio. Peço permissão a turma para acompanhá-los. A equipe responde positivamente. Luccas continua a me fitar. Percebo e então pergunto diretamente ao menino se posso acompanhá-los. Ele então, com a boca cerrada responde afirmativamente. Apesar da

resposta afirmativa, ele não parece contente com a minha presença ali. (Caderno de registros – 28 de março de 2022).

Esse relato da entrada no campo, já é um indicativo da atuação das crianças no EDI e permite análises de campo e reflexões sobre como as crianças realizam determinadas ações, tendo em vista a estrutura desigual de poder em que estão inseridos (TEBET, 2019). Minha presença, fez com que Luccas se desse conta de um outro mundo existente ali, e compreendo com Pereira (2015, p. 60-61) que:

Não há palavra que não se dirija. A simples presença do outro – constituindo o social em mim – povoa as palavras a serem ditas e cada palavra dita já traz em si as marcas do que esse outro é para mim e do que penso do tema que se coloca em diálogo entre esses dois mundos sociais que nossas pupilas fazem refletir.

As palavras de aprovação de Luccas, ditas com os lábios cerrados aprovam minha presença, mas sua postura não. Respeitando a resposta corporal dada pelo menino, dou tempo e espaço, e nesse primeiro momento procuro não me aproximar dele.

Ali, na sala do outro, na sala do Luccas, precisei de permissão para fazer parte. Não sou a “dona da casa”, sou hóspede, ou até mesmo uma intrusa. O que permite olhar as situações que dali surgiram de uma outra maneira, com estranhamento necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa de inspiração etnográfica que busca captar a estética e a política nas ações dessas crianças. E sem deixar de responder e responsabilizar-me por minhas escolhas e ações.

É um encontro entre a pesquisadora, que também é professora da escola e das crianças, e “ao mesmo tempo em que me sentia “dona da casa”; isto é, familiarizada com o espaço, a rotina e as pessoas, a permissão para a realização da pesquisa significava a abertura de suas portas e janelas pelas quais eu deveria olhar, escutar, estranhar, traduzir e transmitir.” (MACEDO, 2012, p. 122)

Estou no pátio externo acompanhando o grupo que observava para a pesquisa. Enquanto isso, minha turma estava no pátio interno, que fica bem ao lado brincando. Passado um tempo, Bernardo, que fazia parte da minha turma e estava no pátio interno, nota minha presença e corre até a grade que divide os pátios para me chamar. O menino se aproxima, olha na minha direção e fala “Ou!”. Chego perto da grade e começo a conversar com ele. Seu olhar, parecia indagar a minha presença ali com outro grupo e o menino ficou na grade me chamando e abanando as mãos. Corria, brincava com a turma e depois voltava para a grade para me chamar. Até que sua turma foi chamada para ir para a sala. Ao ouvir o comando, Bernardo mais uma vez corre para me chamar. Explico a ele que não irei naquele momento, mas que logo estaríamos juntos. Ele parece não aceitar tal situação. Permaneceu em chamando. Uma educadora do grupo vem até o menino, dá as mãos e o convida para subir. Ele se recusa e aponta para mim. Mais uma vez explico a situação e insisto para que ele suba. O menino, muito contrariado sobe chorando, gritando “Ou!”, olhando para mim e balançando as mãos me convocando a subir (Caderno de registros – 12 de abril de 2022).

Bernardo também ficou inconformado com a minha presença em outra turma. Para o menino parecia estranho que eu escolhesse estar com outras crianças que não ele. Apesar das

minhas explicações, e das explicações das outras educadoras ele não aceita e chora quando é conduzido para a sala. Esse fragmento revela que realmente é complexo esse movimento de pesquisar no espaço escolar em que também se atua como professora. Essa não foi a única situação em que houve certa confusão entre os papéis ocupados

Estava com a turma que decidi seguir para o pátio externo com as educadoras. Chegamos ao pátio e passado poucos minutos outra turma chega para juntar-se ao grupo. A turma que chega era a minha turma. As crianças da minha turma, ao me verem ali no pátio, olham confusas, mas aproximavam-se com sorrisos e vinham me cumprimentar. Eu fiquei igualmente confusa e não conseguia diferenciar a professora e a pesquisadora. (Caderno de registros - 26 de abril de 2022).

Além do desafio posto já no objetivo desta pesquisa, que busca ver verdadeiramente os gestos e linguagens éticas, estéticas e políticas das crianças no cotidiano do EDI, um espaço institucional, com uma estrutura organizacional relativamente rígida e permeada por relações de poder, outros desafios emergem nas relações cotidianas. Como por exemplo, com os adultos da unidade escolar.

Desde o primeiro momento com o grupo, as educadoras da turma demonstraram conforto e uma postura receptiva em relação a minha presença ali, mesmo que, como dito anteriormente, não fosse comum ter as próprias professoras da unidade acompanhando o trabalho de turmas que não as suas próprias. Minha presença era esperada e valorizada pela equipe. Contudo, foi possível notar na fala desses adultos que não havia tanta clareza quanto ao objetivo da pesquisa, apesar de ter conversado com elas antes de iniciar minha participação no grupo e disponibilizar o projeto para caso quisessem lê-lo. Acredito que esta situação se deva ao fato de estar diante de colegas, e todas nós, como indivíduos, não estarmos acostumadas a pensar no papel da professora como pesquisadora.

Essa situação impôs o desafio de, como pesquisadora, não permitir que elas, as educadoras, guiassem meu olhar, desviando-o do foco da investigação nas distrações das situações cotidianas. Aprendi com as crianças, no decorrer da pesquisa, que mesmo enquanto os adultos voltavam suas energias, esforços e trabalho para a produção destes momentos de atividades e experiências com objetivos estabelecidos por eles, as crianças, com seus gestos, falas e ações descobriam e lidavam com outras coisas, escapando aos sentidos produzidos pelos adultos. Nas brechas do cotidiano, onde os olhos adultos estavam distraídos,

Considerando que o objeto nem sempre se adapta a nossos planos e que precisamos notar os detalhes que ele constantemente nos oferece. Questionando sistematicamente nossa prática diante desse objeto a ser investigado e jamais deixar de concebê-lo relacionalmente. (CAPUTO, 2001, p.9)

E dos desafios cotidianos, também emergem questões da crise sanitária que assolou o mundo, e alcançou o Brasil no início do ano de 2020, o que ocasionou medidas de isolamento

e suspensão de atividades presenciais. No Estado do Rio de Janeiro, o decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020⁴³ reconheceu a emergência na saúde pública do Rio de Janeiro e por isso determinou a suspensão das atividades presenciais em estabelecimentos de ensino (RIO DE JANEIRO, 2020b). Em seguida, a esfera federal o parecer nº. 5/2020 (BRASIL, 2020) estabeleceu a reorganização do calendário escolar e incluiu a modalidade remota como uma possibilidade de “atendimento” para a Educação Básica.

Estas medidas permaneceram e, na cidade do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2021 começou um processo de retorno gradual das atividades presenciais, ocorrendo antes do início da imunização de todos os professores, profissionais da educação e das crianças. Diante do cenário de insegurança sanitária vivido pelos profissionais e alunos, a prefeitura do Rio de Janeiro adotou medidas para supostamente minimizar as possibilidade de contágio e propagação do vírus no espaço escolar, tais como: distanciamento entre as carteiras, não utilização de espaços comuns, não compartilhamento de objetos e rodízio de frequência à escola foram algumas das medidas adotadas.

Esta pesquisa apresenta um recorte territorial, ao escolher como lócus de pesquisa um EDI localizado em um bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Por isso, é importante ponderar como esta zona da cidade viveu a situação de calamidade da saúde pública instaurada pela pandemia da COVID. Conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho, a Zona Oeste é um território marcado pelas contradições e desigualdades sociais, e essas características foram refletidas na pandemia, como mostrado pelo 2º Boletim Socioepidemiológico Covid-19 nas Favelas, publicado pela Fiocruz (ANGELO; LEANDRO; PERISSÉ, 2020) que sinaliza como alguns bairros: Campo Grande, Realengo, Bangu, Santa Cruz, Cosmos e Guaratiba, apresentaram os maiores números de óbitos por Covid-19 no período do relatório. (BUY, MENEZES, 2023)

Este dado sobre o território tem a intenção de ressaltar como as regiões da cidade não viveram o período pandêmico da mesma maneira. Diante das contradições sociais existentes, cada indivíduo viveu o período lidando com estas e muitas outras questões. Como pensar que o retorno poderia ocorrer de maneira tão geral? O plano de retorno às atividades presenciais divulgado pela prefeitura do Rio de Janeiro, estipulava uma espécie de métrica/dado relacionado a contaminação em cada região da cidade. Esse dado seria um dos fatos

⁴³ Disponível em decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020. Disponível em <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjI%2C>> Acesso em 5 de maio de 2021.

determinantes para o retorno presencial. Apesar disso e com os altos índices de contágio, sobretudo na Zona Oeste da cidade, não há notícias de escolas que tardaram em retornar.

Como dado histórico do período, vale ressaltar um dia que ficou marcado para os profissionais da educação como um dia de esperança. No dia 9 de maio de 2021 todos os profissionais da Educação Básica, com idades entre 18 e 42 anos, do Município do Rio de Janeiro tiveram acesso à vacinação como grupo prioritário. Neste dia, para os profissionais da rede pública municipal, as atividades foram remotas, para que pudessem se vacinar.

Em outubro do mesmo ano ocorreu o retorno presencial para 100% dos alunos⁴⁴, não havendo mais distanciamento entre as carteiras, rodízios na frequência ou carga horária reduzida e as outras medidas outrora adotadas. O ano letivo de 2022 iniciou com a promessa, dada pelos governantes, de um suposto retorno à normalidade, visto que a cidade do Rio de Janeiro já caminhava para uma espécie de “fim” da crise sanitária”, ainda que nenhum momento os órgãos competentes de saúde tenham validado essa informação.

Ainda no início de 2022, no mês de março as máscaras deixam de ser obrigatórias nos espaços fechados, e conseqüentemente, as escolas. Outras medidas, como o distanciamento entre crianças e adultos e o não compartilhamento de objetos, já não eram mais necessárias. Simbolicamente, o fim da obrigatoriedade do uso de máscaras gerou um sentimento na população de “fim da Covid”, visto que as medidas governamentais, sobretudo com boa parte da população vacinada, apontavam para uma enorme redução no número de mortes pelo contágio.

Diante desse cenário, aparentemente favorável, sigo com a proposta de realizar a pesquisa em campo. Uma vez que as atividades ocorriam de maneira 100% presencial, os profissionais da educação estavam com seu ciclo vacinal completo e houve autorização da Secretaria Municipal de Educação para tal, minha interação com as crianças e adultos não representaria risco para eles.

No mês de junho de 2022, foi identificado na turma em que realizava a pesquisa e entre os educadores do grupo, um caso positivo para a Covid. Outros profissionais da escola também foram infectados e a turma das crianças pesquisadas ficou sob a responsabilidade de uma professora que testou negativo. Seguindo os protocolos da Secretaria Municipal de Educação vigentes na época, não houve o fechamento da turma, somente o afastamento dos profissionais

⁴⁴ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/07/prefeitura-do-rio-anuncia-cronograma-de-retorno-as-aulas-100percent-presencial.ghtml>

infectados e de casos suspeitos. Para manter o atendimento do grupo, outros profissionais foram alocados, contrariando o princípio de evitar a propagação da doença.

A não suspensão de aulas da turma gerou um clima de insegurança sanitária e fez com que a frequência das crianças diminuísse drasticamente e, conseqüentemente, me afastasse do grupo até que não houvesse sinais de outros casos. Após os casos da turma, outros casos positivos para a doença surgiram na escola, o que fez com que relembrássemos que a pandemia não havia acabado e que a Covid habitava a escola. Pelos corredores da unidade, o assunto era um só: “Tem COVID rodando na escola!”. Este fato gerou novos contornos a pesquisa, porque remontou a períodos anteriores onde o medo e a insegurança eram sentimentos constantes quanto à possibilidade de infecção. E ainda, a impossibilidade da interação com as crianças de maneira segura, trouxe impactos concretos e diretos à produção desta pesquisa. Levou cerca de 1 mês até que o grupo de crianças regularizasse a frequência à escola, e com isso já estávamos próximo ao recesso escolar.

Além de ter alterado a rotina e a frequência das crianças, o retorno dos casos de COVID no EDI, também alterou uma importante parte da pesquisa: a devolutiva. Com o afastamento das crianças do grupo, não foi possível realizar o momento como planejado. Porém, com base no compromisso ético firmado com as crianças, uma alternativa para a situação foi elucidada e apresentada no capítulo que trata da conclusão desta dissertação.

4. GESTOS, LINGUAGENS E ASSINATURAS DAS CRIANÇAS DO EDI DA PEDRA DA PANELA

Neste capítulo, apresento as análises do que foi vivido na pesquisa de campo, no desafio de observar os gestos e linguagens das crianças do EDI da Pedra da Panela, considerando suas ações. Para tanto, articulo os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009). A escolha deste documento parte de um posicionamento político, por entender que as DCNEI, enquanto lei, apresentam uma concepção de criança que as reconhece enquanto sujeitos históricos e de direitos. De acordo com o documento, a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Apesar de o documento mais recente ser, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/BNCC (BRASIL, 2017), esse não foi escolhido para embasar as análises deste trabalho, pois, ainda que tenha consonância com as DCNEI, tem pontos polêmicos no texto, por exemplo

a definição de objetivos de aprendizagem, que remetem para uma perspectiva homogeneizante no contexto de um documento que se propõe base curricular nacional, além do que tais objetivos podem ser facilmente utilizados em uma transposição para conteúdos, que preencherão apostilas cuidadosamente elaboradas pelos interessados sistemas de ensino privados que produzem materiais didáticos. (COUTINHO, MORO, 2017, p. 355)

As DCNEI, fixadas com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, marcam um processo de reconhecimento do caráter educativo e específico da Educação Infantil. O documento, alinhado à legislação nacional – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, orienta “as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2009, p. 11)

Além do peso legal, o documento garantiu o reconhecimento social, político e pedagógico da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Sendo esta pesquisa no espaço da educação infantil com atenção às formas estéticas e políticas expressas nas linguagens e práticas das crianças, as DCNEI fundamentaram as análises e me auxiliaram a construir as categorias. Vale reconhecer o esforço do EDI Pedra da Panela na busca por sustentar suas práticas nos princípios éticos, estéticos e políticos, incorporando-os na proposta político pedagógica, nas relações e interações sociais entre crianças e adultos e na organização do espaço e das rotinas, por exemplo.

Enquanto delimitação conceitual, parto da definição do próprio documento, que define os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16)

Nas análises a seguir, procuro compreender como esses princípios estão presentes na forma como as crianças usam seus corpos, seus gestos, e em seus movimentos, portanto, nos modos como se manifestam em suas diferentes linguagens, nas relações cotidianas.

Conforme apresentado no título deste capítulo, os gestos, assinaturas e linguagens das crianças foram o foco da análise. Para tal, compreende-se a linguagem como uma “expressão e comunicação próprias de sujeitos, grupos, classes, mediante signos convencionais, ou seja, aqueles aos quais é possível atribuir sentido, e como um fenômeno social por excelência, então podemos situar o corpo enquanto linguagem.” (COUTINHO, 2010, p.110) Sendo assim, as diversas possibilidades de manifestação de linguagem: gestos, balbucios, movimento, entre outros, foram considerados como ponto de observação. As assinaturas dizem respeito as marcas que as ações das crianças imprimem a estrutura.

Além do aspecto curricular trazido pelas DCNEI e das diferentes linguagens, é necessário considerar que a observação se deu em um espaço institucional, onde a cultura que prevalece é a adulta. Porém, durante todo este trabalho, defendo que a criança é sujeito ativo, de direitos e que age social e politicamente nos meios em que está inserida. Sendo assim,

a infância é entendida como uma faceta da estrutura social e como uma variável de análise social (ao lado, por exemplo, de raça, gênero e sexualidade), mas o que é uma criança, os significados atribuídos à infância (por exemplo, “inocência”, “pureza” e “ingenuidade”) e a regulamentação do que as crianças podem ou não fazer na sociedade não lhes é simplesmente imposto, como se elas fossem passivas e determinadas pela estrutura social. Ao contrário, as crianças são vistas como ativas na construção da sociedade, ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social. (OSWEL, 2021, p.31)

Considero a característica da educação infantil, em que as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009) onde, para a efetivação da proposta pedagógica é preciso organizar os espaços, tempos e materiais assegurando o cuidar como indissociável do educar, e vice-versa. Baseado nas questões até aqui apresentadas, as categorias de análises selecionadas para a apresentação dos dados, foram: 1) rotina, 2) relações sociais, e 3) corpos. Nas páginas que seguem, uma categoria não exclui ou contrapõe-se a outra, para não correr o risco de aprisionar a ação das crianças aos conceitos e nem estabelecer relações dicotômicas. Por isso, procurei compreender de que modo as formas estéticas, éticas e

políticas se fizeram presentes nas relações e interações das crianças de 0 até 3 anos, com seus pares e adultos no EDI da Pedra da Panela.

4.1 Rotina

Na educação infantil, a rotina é pauta de formações, reflexões, produções acadêmicas etc. Isso se deve ao fato de que historicamente a rotina assumiu muitos sentidos, mas sem dúvida foi e ainda é um forte instrumento de controle. Essa e outras características afirmam sua centralidade no trabalho pedagógico na educação infantil, pois é “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.” (BARBOSA, 2000, p.40). E especificamente nos Espaços de Desenvolvimento Infantil, a rotina constitui um dos pilares para o atendimento das crianças (RIO DE JANEIRO, 2010).

A rotina é a categoria que inaugura as análises pois representa uma face da estrutura institucional na qual as crianças vivem e enfrentam cotidianamente. Por isso, as situações aqui apresentadas foram selecionadas tendo como base a estrutura organizacional que envolvia o grupo, o controle de tempos e espaços, como os momentos de pátio e brincadeiras, e os instrumentos que compõe e caracterizam essa rotina, como as fichas de chamada. Neste ponto, interessa perceber que formas estéticas, éticas e políticas as crianças acionaram nas relações e interações com seus pares e adultos, enquanto expostos e sujeitos a uma estrutura revelada pela rotina, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil.

Apesar de reconhecer a força estrutural que a rotina pode impor aos sujeitos, conforme tratei no primeiro capítulo, parto da premissa de que as crianças são sujeitos ativos nos seus cotidianos e por isso, não somente são alterados pela rotina, mas também a alteram quando participam. A experiência de estar na escola de educação infantil, com outros adultos e crianças, faz com que elas ampliem suas ações e afetos. As crianças, “ estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou colocam-se em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens”. (BARBOSA, 2000, p. 101). A passagem abaixo, apresenta uma forma de como as crianças estabeleceram essa relação e criaram estratégias de interação.

Fotografia 8 - Théo e as fichas.



Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo estava na sala envolvido em várias situações e brincadeiras livres, enquanto os educadores estavam organizando pertences e objetos para o horário de saída. Sento-me num canto e observo o movimento. Vejo Théo andando aflito pela sala a procura de Mônica, sua educadora de referência. Ele pergunta por ela para todas as educadoras que respondem que Mônica já havia ido embora. Mesmo assim, o menino demonstrava agitação. Até que ele vê, numa cadeira da sala a jaqueta de Mônica e isso o deixa ainda mais incomodado. Durante sua andança pela sala, Théo me olha e não parece contente com a minha presença. Sorrio para ele que devolve um feijão fechada. O menino se afasta e vai até a parede onde estão as fichas de chamada. Ele primeiro observa, em seguida recolhe todas e vai sentar-se no chão com elas. Aproveito a situação para estabelecer um diálogo, falo com ele que me ignora. Depois pergunto sobre as fichas, ele fala o nome de cada criança que havia faltado e as que ainda estavam por ali. Depois começa a conferir a ficha dos nomes das educadoras, até chegar na ficha de Mônica. Ele frisa que ela não estava ali, com semblante triste. O menino continua o processo e me mostra novamente cada ficha. Depois de vermos todas, ele questiona o fato de eu não estar ali nas fichas. Respondo que não tenho porque faço pesquisa na turma e não sou professora dali. O menino parece inconformado e afirma que eu necessito de uma ficha. (Caderno de Registros - 19 de maio de 2022)

A ausência de uma ficha com meu nome e foto, para Théo, talvez fosse símbolo do meu não pertencimento aquele espaço e grupo. Todos, adultos e crianças, que conviviam diariamente naquela sala, tinham sua representação na ficha com nome e foto. Barbosa (2000) avalia que as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano, que, por um lado, organizam esse dia a dia e, por outro lado, abre espaço para encontrar o inesperado. Percebe-se nas ações de Theo, a maneira que o inesperado da rotina o afeta, ao mostrar cada ficha e nomear seus colegas e educadoras. Essa ação remonta ao princípio da sensibilidade, presente na dimensão ética dos princípios da DCNEI, pois a ação do menino

é movida pela sensibilidade, por ter se afetado com o inesperado da rotina, revelado na ausência de uma educadora, e na minha presença intrusa. Ainda, a ação de Théo é política, pois é o exercício crítico da cidadania.

A noção construída da rotina, e o que até aqui fora apresentado, talvez nos leve a pensar que dentre os três princípios das diretrizes, o aspecto político seria dominante. Reforço o dito na abertura deste capítulo, de que não há intenção de reduzir situações a um ou outro conceito, mas observar suas nuances. Como nas análises a seguir, é possível ver como as ações das crianças evocaram e articularam, de maneira singular, os diferentes princípios.

No EDI da Pedra da panela, a rotina é organizada conforme as orientações da rede pública municipal de ensino, e se apresentam em forma de um quadro de horários e atividades, que serve para guiar a organização dos profissionais. Por exemplo, o quadro apresenta questões que são fixas, como os horários das refeições, os horários de entrada e saída das crianças. Porém esse quadro de rotina também apresenta sugestões de momentos mais flexíveis, como, por exemplo: leitura, roda de conversa, brincadeiras, propostas dirigidas etc. Diante da quantidade de turmas da unidade, e o alto quantitativo de crianças em cada uma delas, os pátios (interno e externo) da unidade, também são divididos por horário. A divisão costuma ser de 20 a 30 min de pátio (interno ou externo) por turma, uma vez ao dia em todos os dias da semana.

Apesar do horário definido para uso do espaço, os adultos costumam fazer negociações ao utilizar tais áreas da unidade, e geralmente “dividem” o horário com outro grupo, para que as crianças possam brincar mais. Na turma onde a pesquisa foi realizada, o pátio externo da casa amarela fazia parte da rotina, e as crianças todos os dias tinham seu momento de brincar ali. Os dois relatos e fotografias a seguir – fotografias 9 e 10 – foram capturadas em um momento rotineiro de ida do grupo ao pátio da casa amarela, e ambas estão conectadas por um objeto, um brinquedo. Nessa sequência, ainda avalio como, a partir do inesperado, as crianças, incluem os adultos no seu cotidiano.

Fotografia 9 - Valentina fotografando.



Fonte: Arquivo pessoal.

Por se tratar ainda de um momento de conhecer o grupo, sento-me em um banco e observo as movimentações das crianças. Valentina, ao me ver sentada, corre até mim, estende a mão e me oferece um boneco. Eu agradeço, e antes que terminasse a frase a menina saiu. Passado algum tempo, Valentina se aproxima e traz consigo, dessa vez, uma máquina fotográfica de brinquedo. Ela me oferece o brinquedo. Pego e digo: “– Vou tirar fotos sua, posso?” Ela responde positivamente. Brinco de tirar a foto e depois entrego a máquina para ela, dizendo: “– Agora é sua vez! Tire uma foto minha.” A menina posiciona a máquina no rosto para me fotografar. Pergunto se posso tirar fotos dela, “de verdade”, ou seja, com meu celular. Mostro os registros que havia feito, inclusive a fotografia em que segura a câmera. Ela novamente responde positivamente. (Caderno de registros – 28 de março de 2022).

Na rotina da brincadeira no pátio Valentina se aproximou, observou meu movimento de fotografar, encontrou um brinquedo de máquina fotográfica e veio apresentá-lo. O brinquedo foi objeto de mediação entre o adulto e a criança, pesquisadora e objeto, realidade e fantasia. A partir dele, foi possível me aproximar de Valentina, comunicar-me com ela e garantir seu assentimento sobre ser fotografada. Nesse movimento uma espécie de jogo, proposto por Valentina, é estabelecido, pois “Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento” (BROUGÈRE, 1998, s/p).

Fotografia 10 - Luccas fotografando.



Fonte: Arquivo pessoal.

Brincava com Valentina de fotografar, quando Luccas se aproxima e fita a câmera de brinquedo que estava em minhas mãos, sem dizer uma palavra. Deduzi que o menino queria brincar com a máquina e pergunto: “– Posso tirar uma foto sua?”. Ele responde que sim, ainda que não pareça muito satisfeito. Entrego a câmera de brinquedo na mão do menino, porque entendo que ele gostaria de brincar com a câmera. Logo em seguida, uma criança nos convida para ir até a casinha de bonecas. Vou com Valentina para a casinha. Passados alguns minutos, Luccas se aproxima e, sem dizer nada, posiciona a câmera no rosto, olha em minha direção e me fotografa. (Caderno de registros – 28 de março de 2022)

Se, como apontado anteriormente, Theo (Fotografia 8) possa ter pedido minha saída do grupo, no caso de Valentina e Luccas (fotografias 9 e 10), sou convidada a participar. Apesar de se tratar do mesmo objeto, Luccas não aceitou entrar no jogo que eu e Valentina partilhávamos. Na posse do objeto, Luccas realiza uma espécie de jogo clandestino, no qual não sou consultada sobre a participação.

Outro ponto interessante no movimento de Luccas, Valentina e os jogos estabelecidos a partir do objeto, é que aquele brinquedo já fazia parte do grupo, assim como o espaço onde brincavam, mas a minha presença de pesquisadora, a postura investigativa e o instrumento de colher dados (celular para fotografar), geraram uma atitude diferente nas crianças. Isso ressalta o aspecto da cultura que é construída cotidianamente e permeia as ações e brincadeiras das crianças, pois “Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido.” (BROUGÈRE, 1998, s/p)

Em ambas as situações o princípio estético da ludicidade esteve presente de maneira dominante. Mas também, os princípios éticos da identidade e da singularidade foram acionados. Luccas e Valentina, através de uma manifestação lúdica marcaram sua singularidade e identidade. O brinquedo marca seu papel como objeto da cultura, mas o que ele produziu? O brincar. Que é ao mesmo tempo, “produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.” (BORBA, 2012, p.67)

Nas situações acima, pensar o lugar que a pesquisadora ocupou, numa perspectiva de relação intergeracional instaurou o movimento de busca e compreensão dos papéis que cada um dos atores ali envolvidos: pesquisadora, crianças e objetos. Pereira (2015, p. 60) apresenta uma perspectiva de encontro e partilha de visão de mundo, pois

Quando nos olhamos, diz Bakhtin (2003, p. 21), “dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”. Há entre mim e o outro uma instância exotópica, isto é, um movimento de busca de compreensão e de acabamento do que seja o “eu” e do que seja o “outro” que se efetiva através do exercício do deslocamento de sair de mim e do meu lugar de conforto para buscar espreitar o mundo do lugar de onde esse outro espreita. Esse horizonte a que só o outro pode me convidar ajuda a complementar meu modo de ser, de ver e de me pronunciar sobre o outro.

E nesse movimento de deslocar-se do “eu” para encontrar o “outro”, foi possível visualizar a afirmação e recepção nos gestos de acolhida, negação ou indiferença manifestados pelas crianças, amparados principalmente pelo brincar. Neste tópico o brincar poder ser entendido como estrutural e estruturante, uma vez que faz parte da rotina e possui tempos e espaços específicos para acontecer, e como experiência de manifestação da linguagem que ocorre continuamente, sem espaços e tempos pré-definidos. Como pode ser visto na situação abaixo:

Fotografia 11 - Recepção



Fonte: Arquivo pessoal.

Vou a sala do grupo, como professora, para tirar uma dúvida sobre situações cotidianas com a equipe de educadoras. Estavam todos no solário, brincando com objetos de cozinha. Peço licença, cumprimento as crianças e me sento numa cadeira

para falar com as educadoras. Enquanto elas me passavam as informações necessárias, as crianças começaram a aproximar-se de mim com objetos que brincavam. Logo objetos começaram a surgir na mesa a minha frente. Sucos e as mais belas refeições foram oferecidas, com muita cordialidade pelos pequenos chefs. (Caderno de Registros -16 de maio de 2022)

Apesar de não ter ocorrido em um momento específico de observação de pesquisa no grupo, a situação retrata como os princípios éticos, estéticos e políticos estão presente nas ações das crianças ao se responsabilizaram por me receber no espaço e por utilizarem a ludicidade e a sensibilidade para exercerem seu direito de brincar. É através da brincadeira que as crianças comunicam suas experiências, mas também criam outras, posicionando-se como sujeitos que pertencem a um determinado grupo social, e é nesse movimento de brincar que as crianças criam formas de participação social. (BORBA, 2012)

4.2 Relações sociais

Baseada na discussão tecida no capítulo 1 desta dissertação, onde apresento a competência das crianças na vida social, dentro e fora dos seus grupos geracionais, e seu lugar nas políticas públicas, esta seção apresenta situações em que as ações das crianças tiveram uma aparente tentativa de estabelecer relações, pois

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões (BARBOSA, 2007, p.1066)

Elejo e divido 3 subcategorias de análise a partir da relação: adulto-criança; criança-criança; criança-estrutura. Para pensar as duas primeiras categorias relacionais, é importante ter em mente as questões geracionais que as permeiam. Conforme descrito no capítulo 1, a geração é um dos fatores determinantes da vida social, e a infância ocupa lugar minoritário nessa estrutura, uma vez que a vida social é dominada e governada pelos adultos. Assim, ao pensar e analisar as relações sociais numa perspectiva intergeracional (adulto-criança), é imprescindível pensar sobre os dispositivos de poder que envolvem essas relação. Ainda, as situações aqui apresentadas foram vividas no contexto de institucionalização da infância, em um espaço educativo de educação infantil, instaurado, organizado e governado sob a lógica adulta .

Dentro do aspecto geracional, as relações intrageracionais, aquelas que ocorrem dentro do próprio grupo (criança-criança), apresentam características e marcas da cultura de pares, de

um grupo que vive a infância de uma determinada maneira, no interior deste espaço institucional, e que pelas suas ações suas singularidades se revelam, pois,

adoto uma visão interpretativa da cultura como pública, coletiva e performativa, e defino a cultura de pares das crianças como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação umas com as outras. (CORSARO, 2003, p.37)

Fotografia 12 - Deise alimentando Pérola



Fonte: Arquivo pessoal.

Todos rejeitam o lanche. E a aparência do creme de fruta, não estava das melhores. Deise, professora do grupo tenta convencê-los a experimentar e pega um pote para comer e mostrar que estava gostoso. Pérola se aproxima, mas rejeita. Deise insiste e sugere: “– Ah, você me ajuda a comer então? Me dá o creme na boca.” Pérola serve algumas colheradas a Deise. A menina esboça um sorriso de quem se diverte com a situação. Deise então pergunta: “– Posso te servir também?” A menina responde balançando a cabeça em afirmação. Ela come o creme. (Caderno de registros – 25 de março de 2022)

Nessa relação intergeracional, quando Deise propõe que Pérola a alimente (fotografia 12), ela possibilita à criança experimentar um outro lugar, mesmo que temporário, na relação de poder entre adultos e crianças no contexto institucional e na vida social. O cuidado é uma tarefa culturalmente exercida pelo adulto, pelo mais velho ou mais experiente, mas nesta situação foi exercida por Pérola que teve a oportunidade de cuidar de Deise, de experimentar estar no outro lado da relação. Deise e Pérola produziram sentido, construíram a relação na ação, por isso “entendemos por reciprocidade uma relação compartilhada, uma ação mútua, ou seja, há uma partilha de sentidos que permite que a ação torne-se socialmente construída.” (COUTINHO, 2010, p.174). Ainda, essa situação remete às negociações que implicam a participação das crianças.

Assim como no episódio apresentado acima, esta situação também apresenta uma inversão da lógica de poder estabelecida pela organização geracional e pela ordem social, porém ao invés de uma ação mútua, vemos uma tomada de poder.

Estava sentada em roda com as crianças, que observavam e interagiam com um dos educadores que comandava algumas dinâmicas de música e movimentação corporal. Em um dado momento a professora da turma, que estava sentada próximo a mim, me chama para fazer um comentário, e usa um tom de voz bem baixinho. Respondo também falando em um tom de voz baixo. Maria Valentina, sentada ao meu lado, rapidamente coloca sua mão em meu braço, me chama, olha nos meus olhos e coloca o dedo na boca, pedindo que eu faça silêncio. (Caderno de registros – 6 de abril de 2022).

Maria Valentina deixa claro com sua ação, o meu lugar ali naquele espaço e naquele momento, e por isso deveria me calar. Essa manifestação da menina também é uma linguagem política, é ela quem me ensina sobre as regras do grupo e me mostra que ali naquele espaço eu deveria segui-las. Ela demonstra uma relação de pertencimento e a partilha de sentido dela com uma ordem democrática construída ali, para aquele momento.

Esse episódio também foi determinante para pensar sobre o lugar da pesquisadora, naquele espaço tão familiar. Conforme apresentado no capítulo 3, que trata da metodologia, no período ainda inicial de incursão e observação, fui constantemente levada a realinhar o olhar para o horizonte que as crianças apontam. Durante a produção desta pesquisa busquei compreender e definir este lugar complexo de professora e pesquisadora que ocupo na instituição. E como visto na ação de Maria Valentina, para as crianças, não importava se era pesquisadora e/ou professora, pois como adulta deveria me calar, para deixar as crianças falarem.

Os episódios com Pérola e Maria Valentina evidenciam dois tipos de relação construída/estabelecida pelas crianças com os adultos, e evocam os diferentes princípios. Na primeira situação (fotografia 12), enquanto Pérola e Deise, na construção da relação contemplam a sensibilidade - princípio estético - e responsabilidade - princípio ético-, na segunda situação, Maria Valentina esbanja seu direito à criticidade, remontando ao princípio político. Em ambas as situações, as crianças são ativas no processo de construção de uma relação, e

Assim, os sujeitos agem tanto com um esforço de integração, o que corresponde ao exercício de papéis sociais, quanto lutam pelos seus interesses por meio de estratégias possíveis em um sistema social aberto e se afastam de determinismos podendo exercer a crítica e colocar em ação algo próprio, a sua subjetividade que revela uma socialização que não é total. (BITENCOURT, LOMBA, SILVA, 2018, p.25)

No caso a seguir (fotografia 13) a situação apresenta uma relação intrageracional, em que as crianças que se relacionam entre elas, evidenciando uma cultura de pares.

Fotografia 13 - Luccas e Ohana



Fonte: Arquivo pessoal.

Luccas estava afastado do grupo e nenhum dos educadores interfere. Ohana que está com o grupo escutando a história contada pela professora, se levanta e observa de longe o que Luccas está fazendo. O menino e a menina trocam breves olhares, até que Ohana se aproxima. Luccas larga o livro que folheava e se debruça em uma estrutura de espuma que está a sua frente. Ohana vem e faz o mesmo. Eles se olham, trocam sorrisos e começam a brincar com as mãos, com uma feição de cumplicidade no olhar e no brincar. Enquanto isso, o restante do grupo continua envolvido na história contada pela professora. (Caderno de registros – 29 de junho de 2022)

De pronto, interessa ressaltar a maneira como as duas crianças se comunicam, uma linguagem estabelecida através do olhar, e “a questão do olhar mostra-se na relação entre as crianças como um elemento relevante de percepção do outro e de comunicação com esse outro, o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, muitas vezes gerido pelo corpo, entre as crianças.” (COUTINHO, 2010, p.182)

Luccas e Ohana, evidenciam uma característica central da cultura de pares, o compartilhamento (CORSARO, 2003). A interação entre as duas crianças revela que as crianças compartilham dessas ações clandestinas. Desvios que indicam seus quereres e as suas ações em direção a esses interesses. Algo que, por minucioso, poderia passar despercebido ou interpretado dentro de uma lógica adulta, hegemônica, como uma transgressão, mas trago nesta pesquisa como uma assinatura de sujeitos políticos. Corpos políticos que ocupam esse espaço de educação infantil à sua maneira.

As duas situações que serão apresentadas a seguir (fotografias 14 e 15) foram inicialmente alocadas na categoria de análise da Rotina. Contudo, ao analisar com mais profundidade, elas foram realocadas neste subcapítulo porque de fato, evidenciam situações nas quais as crianças de alguma forma questionaram as determinações sociais de um momento que faz parte da rotina do grupo.

Fotografia 14 - “Miguel, qual o seu lado?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando chego a sala, crianças e educadoras estão sentados em roda, atividade que faz parte da rotina. Para não atrapalhar a cantoria que ocorria, sento-me no canto da sala, fora da roda e observo. Chega o momento de “chamadinha”, quando as educadoras exibem uma por vez a ficha de cada criança com nome e foto. As meninas possuem ficha cor de rosa e os meninos a ficha na cor verde. Uma música é entoada e ao final da canção uma ficha é mostrada e as crianças dizem o nome da criança representada na ficha. O grupo estava muito animado com esse momento. Ao pegar a ficha com seu nome, cada criança deveria ir a um espaço determinado e colocar sua foto, no lado dos meninos, ou das meninas. Até que chega a vez de Miguel. Ele se levanta, pega sua ficha, e vai até o quadro colocar. Ele corre e vai em direção ao lado das meninas. Uma das educadoras intervém e diz: “– Miguel, você é menino ou menina?” Miguel responde: “– Menino!” A educadora prossegue: “– Miguel, então coloque perto dos meninos.”. Miguel coloca, olha, retira e coloca ao lado das meninas. A educadora novamente intervém: “– Miguel, esse é o lado das meninas!”. Ele balança a cabeça concordando com a educadora, pega sua ficha, coloca no lado dos meninos, mas corre para pegar a ficha da educadora Deise, que já estava no lado das meninas. Ele coloca a ficha dela junto com a sua fotografia, no lado dos meninos. O momento continua com inúmeras intervenções das educadoras, até que uma levanta para mostrar a Miguel que: “– Deise é menina e por isso fica do lado das meninas, e Miguel é menino e por isso ficava ao lado dos meninos”. (Caderno de registros – 25 de abril de 2022)

Observando o desenrolar de toda a situação, Miguel demonstra saber muito bem que era um menino e que Deise, uma das educadoras da turma, era uma “menina” (mulher). O menino também sabia em qual lado ficavam as fichas dos meninos e em qual lado ficavam as fichas das meninas. Toda situação não parecia um ato de rebeldia, de revolta ou uma recusa em seguir as regras. Porém, a ação do menino contrariou uma determinação social estabelecida pelas educadoras, que dividiram o espaço dos meninos e das meninas. Mas o desejo de Miguel parecia ser apenas o de ter sua ficha alocada próxima a de Deise.

Essa situação vivida no momento de “chamadinha”⁴⁵ evidencia um questionamento do menino sobre as divisões de gênero no quadro com nomes. Interessante que este não foi um

⁴⁵ Nome utilizado pelos profissionais e crianças da unidade para referir-se a dinâmica narrada, onde com as fichas as crianças e educadoras marcam a presença e ausência dos componentes do grupo.

caso isolado, e em vários dias de observação, situações inusitadas ocorreram e revelaram um aspecto da cultura de pares, como na situação que segue – fotografia 15.

Fotografia 15 - “Você é menino!”



Fonte: Arquivo pessoal.

O momento de “chamadinha” estava acontecendo. Christian levanta e coloca seu nome na marca que divide o lado de meninos e meninas. É orientado pelas educadoras com a pergunta: “– Você é menino ou é menina?” Ele não responde. As educadoras dizem: “– Você é menino, coloca lá no lado dos meninos”. O menino coloca, mas permanece ali olhando as fichas de chamada até que pega a ficha de algumas meninas e começa a posicioná-las no meio. Ele fica ali por um tempo, organizando várias fichas na linha do meio. Depois levanta e volta para a roda, deixando as fichas na linha do meio. (Caderno de Registros – 06 de abril de 2022).

O não aceite da divisão de gênero, vista na ação dos dois meninos, ocorreu em dias diferentes, aparentemente por motivos também diferentes, mas retrata de certa forma uma outra lógica da cultura de pares, característica desse grupo, onde

a ideia de que a partir da elaboração de culturas as crianças constroem uma identidade comum é recursiva em diferentes contextos, pois o espaço-tempo partilhado já define em certa medida alguns comportamentos e ações sociais das crianças, para além das condições dadas, que tendem a unificar alguns elementos das identidades infantis. Outra questão, essa no nosso entender fundamental para a compreensão da ação social das crianças, são os modos como elas próprias estruturam as suas relações e trocas no grupo de pares. (COUTINHO, 2010, p.172 e 173)

Ainda, é oportuno ressaltar que apesar de coletivamente revelarem aspectos de uma cultura de pares, as motivações individuais para as ações são desconhecidas, uma vez que “ as construções individuais de significado não podem ser separadas dos motivos dominantes que

orientam as ações sociais. Além disso, embora uma ação social seja mais ou menos intencional, também pode ter consequências não intencionais.” (BOUDON, apud STOECKLI, 2021, p.24)

Como já enunciado, esta pesquisa não analisa ou trata das práticas dos educadores, mas sim da ação das crianças em um espaço institucional. O primeiro ponto em comum, é que a ação dos dois meninos pareceu não ser compreendida pelas educadoras, pois eles questionaram a ordem que fora instituída e mostraram a fragilidade do mecanismo criado pelos adultos. Além de os meninos evidenciarem sua não adequação aos padrões de gênero que ali forma impostos. Que diferença faz posicionar a ficha de um lado ou de outro? Toda. Não era apenas um mecanismo utilizado para saber quem estava presente ou não, pois nele também estava manifesta a divisão social de gênero. E a reação das educadoras frente a ação dos meninos deixa isso evidente. Nas duas ações, o princípio político do exercício da criticidade foi convocado e perfeitamente executado pelos meninos que questionaram as determinações sociais de gênero, pois

é revelador de que, por um lado, as crianças vão se apropriando dessa ordem institucional adulta e a reproduzindo junto com seus pares. Por outro lado, é revelador também de que as crianças fazem uso seletivo desses conhecimentos criando e incluindo elementos, qualitativamente diferentes, dando emergência, portanto, a uma ordem instituinte das crianças. É revelador também, de que por meio das relações sociais as crianças, bem como os adultos, vão produzindo significados sociais e culturais. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.176)

Miguel e Christian fazem emergir uma nova ordem instituinte, a ordem instituinte das crianças.

4.3 **Corpos**

Historicamente o mundo ocidental tratou do corpo e da mente de maneira segmentada. A mente era a que produziria conhecimento e o corpo serviria para o trabalho. A sociologia clássica seguiu essa ideia e por isso, existe uma ausência de análises acerca do corpo no meio social, e isso se deve a uma “compreensão de que as capacidades requeridas para a ação humana dependem da consciência e da mente e não do corpo como um todo.” (BUSS-SIMÃO 2012, p.112). A sociologia da infância tem dado atenção a temática e já existem consideráveis estudos que investigam o corpo sob essa perspectiva.

Apesar de a educação infantil reafirmar sua especificidade em relação às demais etapas da educação básica, no que diz respeito a uma lógica não escolarizante e não fragmentária, essa dicotomia entre corpo e mente pode ser vista com clareza quando se reflete sobre o cuidar e o

educar. Estudos e pesquisas são produzidos sobre o tema afim de desconstruir essa questão que segue preenchendo os currículos e as práticas dos espaços de educação infantil.

Nesta subseção sobre os registros do campo parto da categoria corpo. Não me refiro ao corpo em uma perspectiva biológica e desenvolvimentista, mas na direção daquilo que o corpo comunica. Sobretudo em relação a comunicação das crianças de até 3 anos que se manifestam por diferentes linguagens, entre elas a corporal.

Assim, entendemos que o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche. (COUTINHO, 2010, p.114)

No que diz respeito a relação entre linguagem e infância, a ideia que surge remete a etimologia da palavra – infância – que remonta a ideia da incapacidade de falar, o “sem fala”, “aquele que não fala”. Para esta pesquisa, essa perspectiva não contribui para a análise, inclusive colabora para uma visão de criança que se pretende desconstruir nesta pesquisa. Por isso, adoto também a perspectiva de que “A infância é aquela que realiza a experiência do acesso à linguagem, pois a linguagem não está dada, já que não é nem o olfato e nem paladar, é uma experiência que deve ser feita necessariamente na infância.” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 3)

As crianças ainda não estão completamente imersas na lógica escolarizante de controle dos corpos e da divisão entre corpo e mente, visto seu pouco tempo de contato com o espaço escolar. Na primeira situação a ser apresentada (fotografia 16), uma tomada de posição, evidenciada com o corpo.

Corsaro (2003) a apresentar sua visão interpretativa da cultura e traz o conceito de performativo como uma de suas características. Já o campo da juventude possui um conceito que parece adequado para pensar as ações corporais das crianças, compreendendo que possuem uma valor político. Para pensar a dimensão ligada ao corpo e a linguagem, utilizo o conceito da performatividade, apresentado por Figueroa-Grenett (2018, p. 201).

O conceito chave foi o de performatividade, que engloba uma dimensão da ação humana que relaciona: (a) a emergência contingente e a corporificação na forma de uma dimensão estética, à medida que se manifesta; (b) o histórico-cultural, enquanto situado em um contexto específico; e (c) a questão política, enquanto intervenção ou tomada de posição no espaço público.

Fotografia 16 - Laura toma posição



Fonte: Arquivo pessoal.

Laura se recusa a participar da proposta. Vai para longe do grupo, apesar da insistência das educadoras. A menina se posiciona próximo a um banco e após andar um pouco se senta nele. O banco está posicionado na lateral do local onde as demais as crianças e os educadores estavam. No tapete, a história começa. Laura inicialmente demonstra não se importar e se senta de costas. Depois, ao perceber que todas as crianças continuavam sentadas ouvindo a história, a menina se vira e inclina o corpo para tentar ver o livro lido, mas antes que algum educador notasse seu movimento, retoma a posição inicial, mantendo sua decisão de não participar. (Caderno de registros –28 de março de 2022)

A manifestação corporal de Laura congrega os princípios éticos, estéticos e políticos da DCNEI (BRASIL, 2009). Uma ação ética, que demonstra sua autonomia, a responsabilidade pela decisão tomada, quando decide não participar da proposta, e de respeito ao bem comum, pois sua decisão e manifestação não impediu que as outras crianças desfrutassem do momento, revelando o aspecto político do respeito à ordem democrática. Além disso, a possibilidade de manifestar-se evidencia o direito de exercício da criticidade e de sua cidadania⁴⁶. Todos esses princípios congregam a estética na liberdade de expressar-se, e na maneira que a faz. Ainda, sobre a articulação dos princípios, “encontra-se uma política que se relaciona com a estética; trata-se de uma política da encenação e da transgressão do corpo, que neste caso implicaria a interrupção do pano de fundo simbólico-cultural adultocêntrico.” (FIGUEROA-GRENETT, 2018, p. 205⁴⁷)

⁴⁶ Tendo em vista a ideia de cidadania e sujeito político apresentadas no capítulo 1 desta dissertação.

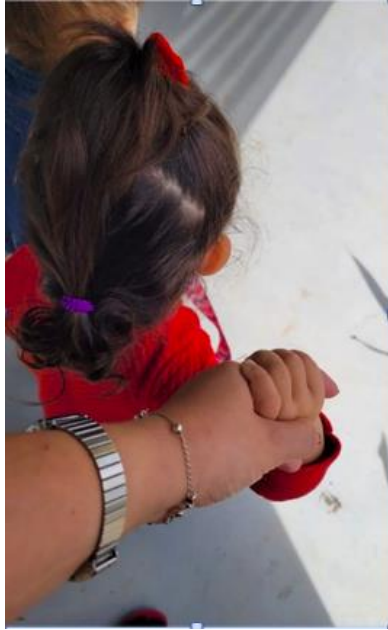
⁴⁷ “se ubica una política que enlaza con una estética; se trata de una política de la puesta en escena y de la transgresión del cuerpo, que en este caso supondría la interrupción del trasfondo simbólico-cultural adultocéntrico.” (FIGUEROA-GRENETT, 2018, p. 205)

Laura toma posição em um espaço público e performa ao reivindicar sua não participação (fotografia 16). Os educadores permitem a reivindicação de Laura e isso sem dúvidas é um ato democrático, pois ainda que seu desejo não fosse atendido, foi preservado e respeitado seu direito à manifestação. Essa ação remonta ao conceito utilizado no campo dos estudos da Juventude, já apresentado acima, sobre o corpo e sua performatividade política, bem como o conceito de Corsaro (2003) sobre o aspecto performativo de uma visão interpretativa da cultura. Por isso,

É importante mencionar que os corpos também podem se performar, tornar-se outros de si mesmos, exceder a norma e desenhar a possibilidade de suspender as incitações do poder que os configuraram (Butler, 2004, 2012). Nesse sentido, trata-se de uma certa “ambivalência do corpo”, que indica a existência sincrônica dos componentes de resistência e subordinação. Portanto, é possível afirmar que o corpo “é portador de subjetividade política, uma vez que abriga práticas de dominação, mas também de libertação [...] é constantemente intervencionado, usado e exposto no processo de militância política” (Duque-Monsalve, Patiño-Gaviria, Muñoz-Gaviria, Villa-Holguín, & Cardona-Estrada, 2016, p. 146). As ações políticas que os corpos desencadeiam são sempre expressão e processo produtor de subjetividades, falam de sua realização viva ou de sua materialização em um campo de conflitos específico. De fato, o corpo é o lugar e o meio para performar a subjetividade e tornar visível uma reivindicação de direitos, o que sempre exige uma encenação e a transgressão do próprio corpo. (FIGUEROA-GRENETT, 2018, p. 203-204)⁴⁸

⁴⁸ “(...) es importante mencionar que los cuerpos también pueden performarse, devenir otros de sí, exceder la norma y dibujar la posibilidad de suspender las incitaciones del poder que los han configurado (Butler, 2004, 2012). En este sentido, se trata de cierta “ambivalencia del cuerpo”, que indica la existencia sincrónica de los componentes de resistencia y los de subordinación. Por ello es posible señalar que el cuerpo “es portador de subjetividad política en tanto aloja prácticas de dominación, pero también de liberación [...] es intervenido, usado y expuesto continuamente en el proceso de la militancia política” (Duque-Monsalve, Patiño-Gaviria, Muñoz-Gaviria, Villa-Holguín, & CardonaEstrada, 2016, p. 146). Las acciones políticas que despliegan los cuerpos son siempre expresión y proceso productor de subjetividades, nos habla de su realización viva o de su materialización en un campo de conflictos determinado. En efecto, el cuerpo es el lugar y el medio para performar la subjetividad y hacer visible una reivindicación de derechos, lo cual siempre exige una puesta en escena y la transgresión del propio cuerpo” (- minha tradução).

Fotografia 17 - Caminhando juntas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Estávamos no pátio e a equipe convida as crianças para retornarem à sala. Todos, crianças e adultos, recolhem os brinquedos e pertences que estão pelo pátio. Seguem em direção ao portão e eu os acompanho. Laura, parecendo um pouco aflita, olha o grupo enquanto caminha. Ela olha diretamente para mim, que estava bem ao seu lado. A menina então exclama: “– Me dá sua mão.” Eu concordo e estico a mão para ela. Ela sorri. Seguimos juntas até a sala do grupo. (Caderno de registros – 7 de abril de 2022).

Já nessa situação ordinária, Laura com seu gesto me reposiciona na estrutura social e, de alguma forma, “a dimensão corporal situada na infância tem elementos que vinculam a sua expressividade nessa categoria geracional à vida adulta, até porque a humanidade é o traço comum destes diferentes tempos de vida.” (COUTINHO, 2010, p. 110-111) E nessa conexão, Laura acolhe e oferece sua mão, para andarmos juntas nessa jornada de pesquisa no EDI da Pedra da Panela

As análises desta subseção, que estão a seguir (fotografias 18, 19 e 20), carregam uma especificidade de ação corporal e utilizo o conceito de “interações marginais”, de autoria de Arenhart (2016), para defini-las. Diante dessa similaridade, opto por analisá-las em bloco, ao final da sequência. As “interações marginais” são situações em que as ações das crianças ocorreram à revelia das regras e restrições impostas pelos adultos no espaço escolar. (ARENHART, 2016)

Fotografia 18 - Vila sésamo



Fonte: Arquivo pessoal.

Deise apresenta ao grupo um projeto da Vila Sésamo do qual a escola deveria participar. Ela fala sobre o projeto e apresenta uma personagem de fantoche, o Elmo. As criança gargalham com a encenação do Elmo, feita pela professora e querem tocar no fantoche. Capturo o momento e ao desviar um pouco a câmera do celular, observo Lucas, que diferente das crianças, não estava olhando o fantoche, mas folheava alguns papéis que estavam atrás de Deise. Os papéis eram um material de orientação aos educadores, sobre o projeto. (Caderno de Registros – 29 de junho de 2022)

Fotografia 19 - Tempo



Fonte: Arquivo pessoal.

Enquanto a história acontece, Valentina abaixa e vira discretamente a cabeça e começa a mexer na grama. Passa os dedos, desliza, acaricia, até que arranca um pedaço da grama. A menina parecia ter se desligado de tudo que estava ao seu redor por alguns breves minutos. (Caderno de Registros – 28 de março de 2022).

Fotografia 20 - Murillo e as bonecas.



Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo está reunido no canto da sala, e ocorria uma espécie de contação de história. Murillo ignora o que está ocorrendo com o grupo e brinca com as bonecas, sem retirá-la da estante. A ordem dada pelas educadoras era a de não pegar os brinquedos naquele momento, pois havia outra atividade em curso. De vez em quando, Murillo olhava o que ocorria na roda, mas sem tirar as mãos da boneca que queria pegar para brincar. (Caderno de registros – 21 de junho de 2022)

Luccas, Valentina e Murillo agiram de forma transgressora ao não seguir a ordem instituída pelos adultos. Murillo não retira os brinquedos da estante, mas brinca com eles ali mesmo. Seu posicionamento corporal, em pé, próximo a estante e sem aproximar-se do grupo marca também uma recusa, uma tomada de posição. O menino não retirou nenhum brinquedo do lugar, mas criou estratégia para satisfazer sua vontade (fotografia 20). Enquanto isso, Valentina (fotografia 19) ignora a história proposta para ir ao encontro a algo que lhe interesse no momento, interagindo marginalmente com a natureza. Luccas (fotografia 18) age de forma transgressora quando se apropria de um material que era para manuseio do professor. Nessas situações é possível ver “uma relação ativa e interpretativa com as normas institucionais, o que fica evidente nos movimentos de resistência e transgressão expressos pelo corpo.” (ARENHART, 2016, p. 107). E esse corpo não é passivo, “todavia, o corpo não é somente ‘moldado’ pela ordem social, mas ‘molda’ essa própria ordem social também, num processo contínuo.” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 111)

Apesar da relação desigual de poder a que estão expostas, as crianças não se conformam e procuram meios de satisfazer seus desejos, vontades e necessidades. A ação das crianças,

talvez ocorra em direção de viver o corpo como “experiência humana gerador de potencialidades, de movimento, expressão, emoção, interação, ludicidade, humanização...” (ARENHART, 2016, p.107).

A ideia da interação que ocorre na marginalidade, interessa também para pensar como as crianças estão posicionadas no mundo dos direitos. Conforme apresentado no capítulo 1, apesar do considerável avanço na legislação para a garantia direitos, as crianças ainda estão à margem no que diz respeito ao exercício pleno da vida social e estão sujeitas a uma estrutura onde os adultos detém uma posição hegemônica e determinam seus direitos (CASTRO, 2023). Do ponto de vista dos princípios preconizados nas Diretrizes (BRASIL, 2009), as ações das crianças foram políticas, pois estavam em consonância com a ordem democrática. Apesar de desafiadoras e transgressoras, não feriram o princípio do respeito ao bem comum, um princípio ético e do ponto de vista estético, as ações ludicamente buscavam a satisfação de suas vontades e interesses. Apesar da estrutura social que molda as ações, ainda assim, as crianças conseguem imprimir suas marcas, com seus corpos, gestos e linguagens.

CONCLUSÃO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.
Clarice Lispector

Assim como Clarice Lispector, ajudou-me a abrir este trabalho, também ela ajudará a encerrá-lo. As perguntas que deram início ao processo de pesquisa, hoje dão lugar a muitas outras que nutrem a vontade e reforçam a necessidade de escrever, pesquisar, estudar e produzir conhecimento.

O interesse pelo ingresso no mestrado e a produção desse tema de pesquisa foram fruto de um processo formativo movida pelas inquietações do cotidiano enquanto professora de educação infantil. Assim, busquei na Universidade a formação continuada, conforme apresentado na Introdução desta dissertação. Desde então, a pesquisa foi incorporada ao fazer docente, como uma forma de me fazer plenamente professora (BECKER, 2007).

Durante a realização deste trabalho de pesquisa, tive a oportunidade de experimentar uma outra maneira de ser pesquisadora, que não atrelado ao exercício da docência. Essa maneira de habitar o espaço institucional, trouxe reflexões importantes, como o grande desafio na produção do distanciamento entre pesquisadora e seu objeto. Conforme discorrido no capítulo que trata da metodologia, a intimidade que possuía com a unidade impossibilitou a realização e uma pesquisa puramente etnográfica. Além disso, foi necessário cautela no tratamento dos dados da pesquisa, para que não houvesse desconforto e confrontos que pudessem afetar minha vida funcional.

Cabe ressaltar que a mesma intimidade com o espaço, que trouxe impossibilidades, também trouxe possibilidades, como um maior acesso a informações sobre as realidades de vidas das crianças, e os desafios que enfrentam para frequentar aquele espaço institucional. Outro exemplo dessa proximidade, está no ano de 2023, quando tive a oportunidade de ser professora regular da turma que havia feito a pesquisa. Isso levou-me a pensar mais uma vez sobre a pesquisa e a docência enquanto instâncias complementares e distintas. O fazer da pesquisadora e o fazer da professora produzem olhares diferentes: o fazer da professora que pesquisa está ligado a um processo formativo próprio, pois a pesquisa possibilita uma tomada de consciência sobre as práticas realizadas, além de, com esse movimento, conseguir identificar e propor situações de aprendizagem mais adequadas para suas crianças. Porém, ambas modalidades de pesquisa devem estar amparadas nos teóricos, devem ter responsabilidade ética com as crianças, devem estar comprometidos com a divulgação científica, e ter a clareza de que as crianças são sujeitos da pesquisa que ali ocorre.

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2023, no acompanhamento do grupo enquanto professora, pude perceber cenários que no ano anterior não estavam tão claros. Com o crescimento das crianças, e uma consequente apropriação da linguagem oral, as crianças que antes manifestaram suas formas éticas, estéticas e políticas utilizando mais a linguagem corporal, conforme visto no capítulo 4 (subcapítulo 4.1), agora utilizaram a linguagem oral, argumentando e posicionando-se no discurso.

Nós, professoras, fomos informadas que a escola passaria por algumas melhorias estruturais, como pequenas obras, reparos e pinturas. Um dos locais da unidade que passaríamos por esse reparo é seria a escada que utilizamos em vários momentos do dia para sair da sala e transitar pela escola. O fechamento da escada, durou mais de duas semanas, e durante esse período fomos obrigados a utilizar a rampa, o que tornou o transitar pela escola mais demorado e cansativo para as educadoras e para as crianças. Logo no primeiro dia em que a escada foi interditada, nós, educadoras do grupo, explicamos que ela passaria por melhorias, e que seria pintada. As crianças ficaram ainda mais curiosas e começaram a levantar hipóteses sobre a situação: “-Vai pintar de qual cor?”, “Quem vai pintar?”, “Eu queria que pintassem toda a escola de rosa”, “. “Eu acho que vai ser preto e amarelo.”.(.” (Caderno de registros, 17 de abril de 2023)

Isso permitiu olhar socialmente para o que a ausência da fala faz com os sujeitos: reitera a premissa da subalternidade. É como se agora, falantes, estivessem em outra categoria social, dentro do seu grupo minoritário de crianças. Essa situação também levanta a reflexão sobre como a linguagem oral, a fala, é capaz de colocar os sujeitos em outro patamar nas relações sociais. Spivak (2020) traz diversas análises nesse sentido quando problematiza o lugar das mulheres na sociedade. Sem dúvidas, seu estudo pode ser incorporado também no debate das crianças, considerando que na sociedade ambas ocupam um lugar subalterno e um grupo minoritário.

Spivak (2020) apresenta a fala ou a ausência dela de um ponto de vista político. Essa discussão não pretende remeter ao ideário de que são os adultos que possibilitam que as crianças falem, mas que diante das relações de poder as crianças são silenciadas, ou melhor, não são escutadas de maneira apropriada, visto que falam com o corpo.

Além do fragmento apresentado nas linhas acima, no qual é possível ver uma mobilização das crianças e um interesse em tomar conhecimento e fazer parte das mudanças em curso, também vivemos situações que demonstram o quanto suas necessidades não são consideradas no processo.

A obra da escada já durava mais tempo do que havia sido estipulado. Após o fim de mais uma semana tendo que utilizar a escada, já no final de um dia cansativo, subíamos a rampa para retornar à sala. Quando já estávamos na metade, Carol (3 anos) se manifesta com uma forte exclamação: “- Eu não aguento mais subir aqui!”. Me surpreendo com a fala da menina, e começo a conversar sobre a situação. Acolho sua indignação e friso que também não me agradava o trajeto. Ao perguntar o porquê dela

não aguentava aguentar mais subir ali, ela me responde: “– É que eu já estou cansada. Esse caminho é muito longe!” (Caderno de registros, 09 de maio de 2023)

Como tratado no primeiro capítulo, Qvortrup alerta para o quanto as crianças não são consideradas na tomada de decisão. Na fala de Carol muitas são as questões que surgem. Primeiro, o fato de uma criança alegar cansaço, que para muitos adultos parece uma fala absurda, geralmente acompanhada de comentários que revelam o não respeito e consideração à criança como um sujeito. Uma crítica que questiona sua posição geracional: “Cansada do que? Trabalhou muito hoje?”. Isso revela mais um traço do mundo adulto, que faz questão de reforçar que os fazeres das crianças não possuem importância. Sua ação e reivindicação fazem parte do exercício dos seus direitos de cidadania, um princípio político.

Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada. As crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis (BARBOSA, 2007, p.1065)

O posicionamento de Carolina, mostra sua singularidade, e a singularidade da sua infância. Na contramão de uma visão romântica de criança que é socialmente reproduzida, onde não há preocupações, cansaço ou descontentamento, somente uma aceitação pacífica das condições de vida que lhe são impostas.

Apesar da relação de poder vertical e estrutural, no cotidiano do EDI, foi possível notar como os adultos em várias situações respeitaram as manifestações políticas, éticas e estéticas das crianças. Nas páginas que compõe esta pesquisa, defendi e constatei que as ações das crianças em um espaço institucional de educação infantil, são políticas.

Ainda que com tantas restrições, desvantagens e imposições, as crianças continuam a questionar, desejar saber, impor-se, transpassar e transgredir a ordem social. Assim, como analisam Ochoa, Ibarra & Del Solar (2014), as crianças são, sim, agentes políticos nos espaços dos quais participam, mas suas batalhas são distintas das dos adultos, ocorrem dentro de suas geografias políticas. Sua ordem política não se dá no amplo espaço social, mas no mundo cotidiano das coisas miúdas por meio de estratégias que alteram o dominante e que mostram a incompletude de qualquer ordem normativa ou regime de dominação. (SILVA, GOMES, 2023, p.5)

Assim, afirmar a política na ação das crianças, pois “políticas” refere--se ao conjunto de ações que são postas em prática tendo em vista a realização de certos objetivos orientados para o bem comum e aplicados aos membros de uma comunidade humana.” (GAITAN, 2021, p. 409)

Permanece a necessidade de pensarmos e organizarmos tempos e espaços que garantam a participação plena das crianças. Participar é um direito das crianças, negado até mesmo nos espaços institucionais construído para elas, em situações simples, como a pintura de um espaço ou em situações mais complexas,

Se a participação vem sendo destacada nas políticas públicas, como exercício e compromisso social, seu significado político manifesta-se no cotidiano das crianças, em suas redes de sociabilidades e no exercício da solidariedade, ou seja, tem repercussão em um microcosmo (GOUVÊA et al., 2021, p.5).

Nos últimos anos avançaram as pesquisas que tratam da temática dos direitos das crianças, ao incorporar ao debate uma visão decolonial. Elas apontam para uma orientação ao sul global, desviando da lógica centrada ao norte, e apontam que é somente com o entendimento dessa condição que ocupamos no globo, do passado colonial, e das situações de desigualdade que nos cercam diariamente que é possível pensar numa efetiva garantia de direitos para as crianças e adolescentes. Além disso, Castro (2023, p. 28) propõe uma reconstrução do direito das crianças, “a partir de uma perspectiva de participação delas, em que se levassem em conta a diversidade cultural que as constitui, as responsabilidades que elas invariavelmente assumem, além de qualificações sobre sua etnia, classe e gênero.”

Como esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito institucional, a temática do direito esteve em torno das questões educacionais e do direito de participar da vida pública, se posicionando diante de situações de desacordo. Porém, como brevemente apresentado no primeiro capítulo, pesquisas que têm como foco os países hispanohablantes, e alguns países do continente africano (VOLTARELLI, NASCIMENTO, 2019; CASTRO, 2023), apontam para a necessidade de ampliar a discussão sobre os direitos e adequá-la a cada realidade. Por exemplo, para as crianças do EDI da Pedra da Panela, o direito à educação está garantido com a matrícula e, como apresentado nas análises do capítulo anterior, em alguns momentos até mesmo o direito a participação. Enquanto isso, as crianças do Movimento dos Sem Terra, lutam por terra para que possam viver e produzir, para sobreviver.

Essa ponderação não visa determinar o grau de importância para uma ou outra situação da vida das crianças. Mas se trata de evidenciar as multiplicidades e as grandes diferenças nas realidades de vida das crianças no Brasil e no mundo. Com isso, temos pistas para pensar em uma lógica de garantia de direitos que realmente garanta a todas as crianças o que elas necessitam, diante de suas realidades de vida.

Contra a perspectiva adultocêntrica, a ação das crianças e jovens faz da "cidadania uma invenção permanente ou uma identificação que deve ser construída e promovida, apesar de não ser empiricamente dada" (Figueroa-Grenett, 2016, p. 135), na qual os elementos lúdicos e festivos abrem espaço para a desordem e reconfiguram o prazer de estarem juntos, ao mesmo tempo em que reivindicam um direito negado pela sociedade. (FIGUEROA-GRENETT, 2018, p.209⁴⁹)

⁴⁹ “A contrapelo de la mirada adultocéntrica, el accionar de los niños, niñas y jóvenes hace de “la ciudadanía una invención permanente o una identificación que se debe construir y propiciar a pesar de que no se encuentra dada empíricamente” (FigueroaGrenett, 2016, p. 135), en la que los elementos lúdicos y festivos abren el desorden y re-figuran el placer del estar-juntos, en el mismo acto de reivindicar un derecho negado por la sociedad.” (FIGUEROA-GRENETT, 2018, p.209)

Compreender como as crianças, com suas múltiplas infâncias, vivem o espaço da Educação Infantil, foi possível porque apesar de se dar no espaço institucional, a pesquisa teve como foco as crianças e suas ações que, nas diferentes situações que foram apresentadas nas categorias de análise, revelam “dois temas básicos nas culturas de pares: as crianças desejam ter controle sobre suas vidas e desejam compartilhar esse senso de controle umas com as outras.” (CORSARO, 2003, p.37). Quais infâncias foram produzidas ali? Dos questionamentos e do desenrolar das situações enfrentadas, e da evidente potência e não conformação das crianças diante das estruturas, sou convocada a ampliar o olhar, e dessa vez, olhar para fora da unidade escolar:

A direção, em diversas situações, já mostrou sua objeção aos responsáveis entrando na unidade, e costuma criar diversas situações para evitar sua circulação. Nessa semana, os carrinhos de bebês viraram a grande questão. Nos grupos de responsáveis das crianças, rodaram mensagens vinda da direção da unidade que orientava os pais a não deixar os carrinhos e bicicletas no interior da escola. Ontem, diante dos muitos carrinhos que ali estavam, a diretora ordena que a equipe de limpeza da unidade retire todos os carros que ali estavam e os leve para outra área da escola, longe da vista dos pais. Ao chegarem na unidade, os responsáveis que haviam deixado seus carros ali ficam confusos e questionam sobre os carros e então são encaminhados para retirá-los e comunicados sobre a proibição de deixar os mesmos no espaço da escola. (Rio de Janeiro, 01/06/2023)

Das muitas considerações que a situação acima evoca, a primeira seria sobre o uso de um espaço público, que deve ser utilizado e habitado pela população. Lansky e Gouvêa (2022) lembram Lefebvre (1968) e suas considerações sobre a cidade. Talvez se possa ampliar o debate para a educação infantil e o valor que este espaço assume para as pessoas. Para a população este seria o valor de uso, que “entende que os espaços públicos devem ser destinados aos habitantes, para atividades de lazer e encontro, efetivando o direito da população à cidade.” (LANSKY e GOUVEA, 2022, p.371)

Ampliando o olhar, a situação carrega um fator identitário, ligado a espacialidade do território do bairro. Como apresentado no segundo capítulo (subcapítulo 2.2), devido à localização da unidade escolar, sua região constitui uma espécie de entrelugar, uma área de trânsito e passagem, fazendo com que pessoas de outros bairros tenham que se deslocar por um longo percurso para chegar até ali. Como não há transporte público que realize o trajeto até a unidade escolar, os responsáveis costumam utilizar bicicletas, carrinhos de bebê, e carros de empurrar próprios para crianças maiores. E os que não dispõem dessas opções realizam o trajeto a pé. Nesse cenário, ter no EDI a possibilidade de deixar os carrinhos e bicicletas poupa os responsáveis de mais desgastes durante o trajeto, e garante que as crianças ao saírem, tenham como retornar um pouco mais confortavelmente para suas residências

Os carros, ou carrinhos dos bebês e das crianças, carregam também uma marca social, uma espécie de *status* que foi constatado em pesquisa realizada enquanto professora no ano de

2022. Na turma de berçário, alinhado ao projeto pedagógico anual da unidade, buscou-se mapear as vivências espaciais dos bebês no bairro, e constatou-se importantes fatos sobre a forma de locomoção das crianças e responsáveis. Nessa pesquisa os carrinhos apareceram como meio mais utilizado para o transporte dos bebês e, sobre o trajeto, constatou-se que quase todo o grupo de bebês atravessava a ponte amarela (Fotografia 2) para chegar até o EDI. O ir e vir dos bebês e das crianças do entorno do EDI da Pedra da Panela carrega características únicas e comprovam a marca e cultura de toda uma comunidade, que agora também convive com o poder paralelo do tráfego

Acrescenta-se as disputas pela ocupação dos territórios nas grandes cidades brasileiras, em que as ruas são pensadas como local de deslocamento. Elas deixam de ser o espaço de exercício da sociabilidade, esta transferida para espaços privados definidos pelo exercício do consumo. Tal concepção urbanística tem impacto direto na experiência dos diferentes sujeitos sociais, em que marcadores como classe social, território, gênero, raça/etnia e geração definem a relação com a cidade. (LANSKY e GOUVEA, 2022, p.362)

Evidenciar as crianças que usufruem diariamente desse espaço, território de disputa, é reconhecer suas infâncias e validá-las socialmente, suavizando a tirania que o desenho de um espaço para usuários anônimos produz (LIMA, 1989). O EDI da Pedra da Panela hoje me leva para fora, para além dos seus portões e me faz pensar sobre o território e o bairro como campo de disputa no transitar, ir, vir e agir da vida cotidiana, na ética, estética e política que o transitar das crianças evocam.

Tudo isso me leva a querer compreender como os modos de vida das crianças se revelam no transitar pelo bairro. Tendo em mente especificamente a figura da ponte amarela (Fotografia 2), presente na fala das crianças e marca do transitar de toda uma comunidade, que diariamente passa por ela para realizar seus afazeres. Esse processo de transitar e habitar, ou não habitar, o espaço urbano, as nuances sobre as crianças e seus direitos são revelados.

Utilizo as indagações de Kramer (2019, p. 236) para refletir sobre as questões que envolvem a produção de uma pesquisa e a divulgação científica. “O que estamos fazendo com nosso conhecimento? O que fazemos com os resultados das nossas pesquisas? A quem serve esta pesquisa?”. Não no ponto de vista de serviço, mas como uma resposta ética à sociedade, e sobretudo às crianças.

Kramer (2019) defende a necessidade de devolver diretamente e indiretamente os resultados aos envolvidos na pesquisa. Sobre a devolução direta, conforme descrito no capítulo que trata da metodologia, a turma foi alvo de alguns casos de COVID que geraram um esvaziamento do grupo de crianças. Além disso, demandas da unidade escolar como festas, exposições de trabalho, reuniões de responsáveis, falta de profissionais e outras situações,

tornaram a proposta inicial de devolutiva inviável. Firmo aqui o compromisso de realizar um momento de devolutiva adequado às crianças. O que significa dizer que esta pesquisa não está terminada, uma vez que a devolutiva é parte da pesquisa.

Ainda que a devolutiva às crianças esteja pendente e seja realizada ao fim deste trabalho, no percurso de produção dessa pesquisa pude participar de algumas ações de devolutiva para a Rede de ensino a que estou vinculada como servidora⁵⁰. Primeiro através da participação como bolsista do Programa Anual de bolsas de mestrado e doutorado do Centro de Referência da Educação Pública Anísio Teixeira⁵¹. A participação no projeto ocorreu no ano de 2022 e foi finalizada com a apresentação dos resultados parciais da pesquisa, em março de 2023.

Ainda, como parte do processo de partilha e divulgação científica, no ano de 2022 participei de uma *live* com a temática “Ser professor das infâncias”⁵². O tema da *live*, aborda um ponto primordial das conclusões desta pesquisa, onde ressalta a importância e a necessidade de compreender que os espaços institucionais de educação infantil são compostos por crianças que vivem suas múltiplas infâncias, pois “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano” (BARBOSA, 2007, p.1066)

As duas situações apresentadas, mostram o início de um percurso de devolutiva e responsabilidade de partilhar os achados e resultados da pesquisa com a rede pública onde realizei a pesquisa, com as crianças, com a unidade de educação infantil e com a sociedade como um todo. Tendo em vista que esse é um compromisso ético e político assumido enquanto pesquisadora, que agiu e age para não interpretar o que dizem as crianças, e com isso reproduzir silenciamentos, ao invés de garantir participação. As palavras aqui escritas não são e não devem sobrepor as vozes dos atores participantes da pesquisa. (COUTINHO, 2010).

As crianças do EDI da Pedra da Panela manifestaram-se com seus gestos, corpos e linguagens, de maneira ética, política e estética, posicionando-se frente as situações. E a pesquisa realizada neste espaço institucional, também trouxe pistas sobre os modos de vida das crianças, suas maneiras de habitar o mundo e transitar pelo território. Concluo com a afirmação

⁵⁰ Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

⁵¹ Esse programa faz parte de uma política de incentivo aos professores que realizam pesquisas nas e sobre as instituições e os sujeitos que compõe a rede pública municipal de educação, e com elas melhorias possam ser agregadas à rede.

⁵² A *live* fez parte de um curso produzido especialmente para a formação das Professoras Articuladoras das creches e EDIs da cidade do Rio de Janeiro.

de que os resultados desta pesquisa fornecem “provas da competência das crianças em sua vida cotidiana e em pesquisas” (ALDERSON, 2005, p. 424).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando As Pesquisas Com Crianças E Três Obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ALANEN, Leena. Gender and Generation: Feminism and the “Child Question”. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni B.; WINTERSBERGER, Helmut (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994. p. 27-42.

ALANEN, Leena. Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, v. 31, n.1, p.53-67, 1988.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº. 91, maio/ago., 2005.

ANGELO, Jussara; LEANDRO, Bianca; PERISSÉ, André . 2º *Boletim Socioepidemiológico Covid-19 nas Favelas*, Fiocruz. 2020 Disponível em <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim2_covid19_favelas.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2023.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica* (PUCRJ. Impresso), v. 24.1, p. 45-56, 2012.

ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 9 de junho de 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força : rotinas na Educação Infantil*. Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP : [s.n.], 2000.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: editora mediação, 2007.

BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e democracia. *Lua Nova*, no. 33, p. 5-17, 1994.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SILVA, Isabel de Oliveira e . Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; (orgs.) *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas*. - 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 06 jul 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer /CP Nº 5/2020. *Reorganização do Calendário Escolar, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da COVID-19.*

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em abr. 2019.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. *Convenção sobre os Direitos das Crianças.* 1990b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> 10 de jun. 2021.

_____. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 maio 2022.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação.* 24 (2), Jul 1998, s/p.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.* 2012. 312 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>> Acesso em: 9 de junho de 2023.

BUY, Aline dos Santos; MENEZES, Ana Carolina Campos de. Conversas com crianças da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro: o que nos contam sobre seus direitos básicos em tempos de pandemia. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; CORSINO, Patrícia (orgs). *Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do rio de janeiro.* Rio de Janeiro: Nau editora, 2023. No prelo.

CAPUTO, Stela Guedes, SANT'ANNA, Cristiano. “Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não”: Notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*). Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, junho, 2020.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. *TEIAS: Rio de Janeiro*, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

CASTRO, Lucia Rabello. Descolonização e direitos da criança: uma introdução. *O Social em Questão - Ano XXVI - nº 56 - pg 25 – 38. Mai a Ago/2023*

CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência”. *Psicologia Política*, 14 (7), 2008.

COCKBURN, Tom. Cidadania Infantil / Childhood Citizenship. . In: In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote.; FERNANDES, Natália. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora, 2021. Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora, 2021.

CORSARO, William. “We’re friends, right?”: inside kids’ cultures. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

CORSINO, Patrícia (org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Estudo da criança). Universidade Minho, Braga, Portugal. 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez., 2017.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/>> Acesso em: 10 de julho de 2023.

ENDLICH, Andréa Relva da Fonte Gonçalves. Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis. 2017. 193 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora-pesquisadora - uma práxis em construção*. Petrópolis: DP et Alii, 2008

EURICO, M. C. Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. *Revista Em Pauta*, v. 18, n. 45, p. 69–83, 2020.

FIGUEROA-GRENETT, Claudio. La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 199-212, 2018.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania, São Paulo/Brasília, maio de 1987. In: FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

GAITÁN, Lourdes. Políticas de Infância. In: In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote.; FERNANDES, Natália. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora, 2021.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. *O Perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GIL, Márcia de Oliveria Gomes.; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. *Educação*, 41(2), p. 241–249, 2018.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. CARVALHO, Levindo Diniz. SILVA, Isabel de Oliveira. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. SEÇÃO TEMÁTICA: Infância, Política e Educação. *Revista Educação em Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e237436, 2021

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUSMÃO, Denise; JOBIM E SOUZA, Solange. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*; 20, Edição Especial: 24-31, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidades@*, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama> Acesso em: 05 jul. 2023.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS – IPP. *Data.Rio. Rio em Síntese*. 2022. Disponível em < <https://www.data.rio/pages/rio-em-sntese-2>> Acesso em: 05 jul. 2023.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.> Acesso em 05 de jul. 2023.

KRAMER, Sonia ;NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, 37 (131). Agosto de 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116, p. 41- 59, jul., 2002.

KRAMER, Sonia. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). *Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina S. O brincar como prática social e territorialização infantil. In: GOBBI, Márcia A.; ANJOS, Cleriston I. dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. *O direito à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. SP: FEUSP, 2022, p. 362-382.

LLOBET, Valeria. Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, v. 23, n. 3, p. 447-460, set./dez. 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, p. 103-127, jan./jun., 2006.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Alterar, alterar-se: Ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.) *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

MAGNANI, José. Guilherme. Cantor. (NOME COMPLETO) Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, p. 129–156, 2009.

MARTINS, José de Souza. Introdução. In: MARTINS, José de Souza (org.). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993, p. 9-20.

MELO, Lis Albuquerque; CASTRO, Lucia Rabello de. A Infância Em Contextos De Luta E Coletivização No Brasil: A Participação Das Crianças Sem Terrinha No MST. p.241 In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil – Salvador* : EDUFBA, 2021.

MENEZES, Ana Carolina Campos de. VER ATRAVÉS: INTERVENÇÃO E AÇÃO. O ESPAÇO E SUA DIMENSÃO RELACIONAL. In: XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e I Encontro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta, 2021, Natal. *Caderno de programação e anais [recurso eletrônico] Educação das infâncias em tempos de esperança: entre telas, desafios e invencionices*. Natal: RN Editora, 2021. p. 53-55.

MENEZES, Ana Carolina Campos de; FIGUEIREDO, Isabella Coelho. Gestão democrática: diálogo entre escola, família e comunidade. In: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão*. Rio de Janeiro/ Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP, 2020. v. 4. p. 1737-1743.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA 2022. Editora Melhoramentos, Formato Digital. Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>> Acesso em: 6 de junho de 2022.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento (coord) et al. Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz. *Relatório Científico*. São Paulo: FEUSP, 2013

OCHOA, Monica Peña; IBARRA, Paulina Chavez; DEL SOLAR, Ana Vergara. Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconomico médio. *Sociedade e Cultura*. Goiânia, col. 17, nº. 02, p. 291-300, jul./dez., 2014.

OGÊDA, Adrienne Guedes; RIBEIRO, Thiago. Orgs. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro, Ayvu: 2019.

OSWELL, David. Agência das Crianças /Children's Agency In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote.; FERNANDES, Natália. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora, 2021.

PECHTELIDIS, Yannis. A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote.; FERNANDES, Natália. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora, 2021.

PEREIRA, Rita Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*. São Paulo, vol. 15, nº. 1, p. 50-64, jan./abr., 2015.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou 'porque é bem mais melhor a gente ser grande'. *Pró-Posições*, v. 24, p. 139-157, 2013.

PULICI, Andrea; FULY, Theodoro; SILVA, Vivian; SORGE, Flavia; MACHADO, Bruna. *Índice de Progresso Social no Rio De Janeiro: IPS Bairros Rio De Janeiro 2022*. Instituto Pereira Passos, Rio de Janeiro, dezembro de 2022. Disponível em: < <https://www.data.rio/documents/PCRJ::ips-bairros-2022-%C3%ADndice-de-progresso-social-do-rio-de-janeiro-dezembro-2022/about>> Acesso em: 20 fev. 2023.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 11-30. , 2015. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>

RIO DE JANEIRO. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro*. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf> Acesso em: 26 mar 2023. (2020a)

RIO DE JANEIRO. *Acolhimento 2022*. Coordenadoria da Primeira Infância. Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, 2022.

_____. Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, ano 15, n. 127, p. 3, 17 set. 2001.

_____. *Decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020*. Disponível em <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjI%2C> Acesso em 26 março de 2023. (2020b)

_____. *Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo Conceitual e Estrutura*. Rio de Janeiro, fev. 2010. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>

_____. Projeto de Lei nº. 1636/2015. *Cria a área geográfica da Zona Leste, compreendida pela junção das regiões administrativas XVI, XXIV E XXXIII e seus respectivos bairros, situados na área de planejamento 4, que pertenciam a área geográfica da zona oeste*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257EF9005F8B13?OpenDocument> > Acesso em: 05 jul. 2023.

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. 2003.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. *Sociologia da infância e a formação dos professores*. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SGRITTA, Giovanni B. La cittadinanza ‘negata’. In: MAGGIONI, Guido.; BARALDI, Claudio. *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell’infanzia*. Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997.

SILVA, Conceição Firmino Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Participação política e infância: Como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(30), 2023.

SILVA, Givanildo; DIAS, Adelaide Alves. Os desafios dos municípios na oferta da educação infantil : o caso de São Raimundo Nonato - Piauí. *Revista Estudos Aplicados em Educação* v. 5, p. 1–15, 2020.

SPIVAK, Gaytari Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil. *Ensaio: avaliação e políticas Públicas em. Educação*. v. 18, n. 67, p. 275- 302, abr./jun. 2010.

TEBET, Gabriela (org.) *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 17-30.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. FERREIRA, Manuela; SIMÕES, Patrícia Maria Produção Sobre Educação Infantil: Sínteses, Identificação De Lacunas & Contradições educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-3, set.-dez. 2020 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, vol.5, nº. 9, jul./dez, 2011, p. 245-262

VOLTARELLI, Monique Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad e Infancias*, ISSN: 2531-0720, 2019.

VOLTARELLI, Monique. Metodologias De Pesquisa Com Crianças Na América Sul: Da Escuta À Escrita. In ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann [Orgs.]. *Pesquisas com, sobre e para crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

WELLER, Wivian e; MOTTA, Alda Britto da 2010 Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 25, Número 2, p. 175-184. Maio / agosto 2010

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, s/p., maio/ago., 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/>> Acesso em: 7 abril de 2021.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova*, vol. 67, p. 139-190, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de autorização de imagem, voz e texto.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM, VOZ E TEXTO.

Eu, _____,
Portador da carteira de identidade nº _____ expedida por
_____ e do CPF nº _____ responsável legal
pelo menor _____, autorizo a
participação do mesmo nesta pesquisa, com a gravação da imagem física,
com utilização de filtro posterior, voz e/ou texto referente ao depoimento
e/ou à entrevista realizada. A produção e reprodução desses dados
coletados serão para **fins não lucrativos** em caráter de pesquisa de
mestrado e futuros trabalhos a serem apresentados em eventos na área
da Educação.

UERJ – Faculdade de Educação – Coordenação de Monografia
Rua São Francisco Xavier, 524 / 12º Andar – Sala 12027 – Bloco B
Maracanã – Rio de Janeiro – RJ – CEP 20550-900
Pavilhão João Lyra Filho

ANEXO B -Documento de autorização para realização da pesquisa acadêmica, emitido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr(a). Coordenador (a) da E / 7ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Ana Carolina Campos de Menezes**, Aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominado: "**Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro**", de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e da equipe da E/SUBE/CPI.

O presente trabalho tem por objetivo observar e analisar gestos e linguagens de crianças (0-3 anos) em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do Município do Rio de Janeiro, nas relações e interações sociais entre grupos de pares, e entre os adultos, considerando a dimensão política desses sujeitos e as formas como modificam e transformam seus espaços.

A pesquisa fará uso de gravação e/ou filmagem com crianças do EDI 07.16.822 Marcelo Parente – 7ª CRE.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até julho de 2022 e este documento deverá ser entregue na 7ª CRE.

Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula: 11/177137-7

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada, Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro, conduzida por Ana Carolina Campos de Menezes. Este estudo tem por objetivo observar e analisar os gestos e a linguagens de crianças (0-3 anos) em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do Município do Rio de Janeiro, nas relações e interações sociais entre grupos de pares, e entre os adultos, considerando a dimensão política desses sujeitos e as formas como modificam e transformam seus espaços.

Ele/Ela foi selecionado(a) por demonstrar seus gestos e linguagens no cotidiano do Espaço de Desenvolvimento Infantil. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Bem como, durante a realização desta pesquisa não haverá qualquer despesa ou compensação financeira pela participação.

Entre os riscos, os participantes (crianças, famílias e responsáveis legais) poderão sentir-se desconfortáveis ou constrangidos durante as observações e registros fotográficos. Caso isso ocorra terão a liberdade de recusa e desistência em qualquer fase da pesquisa e sem qualquer prejuízo ou penalização ao tratamento. As imagens e dados coletados ficarão armazenados por um prazo máximo de 10 anos e serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Cabe ainda, ressaltar que o cenário pandêmico apresenta gradativa melhora na cidade do Rio de Janeiro e as unidades de educação públicas do Município do Rio de Janeiro encontram-se em pleno funcionamento, e seus profissionais com o esquema vacinal para a COVID completo.

A coleta dos dados ocorrerá através de observação e participação presencial no cotidiano de um grupo de crianças de um Espaço de Desenvolvimento Infantil, por meio de caderno de campo e registro fotográfico. Será solicitado aos responsáveis, a autorização de participação das crianças, assim como uso de imagens. No entanto, ficará esclarecido que serão utilizados filtros a fim de não identificá-las, assim como será resguardado seus nomes e sobrenomes. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Ana Carolina Campos de Menezes, Professora de Educação Infantil, e-mail: anademenezescampos@gmail.com e celular: (21) 992761689.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador